Educação Arte

ISBN 978-85-7706-034-4

www.editoramediacao.com.br

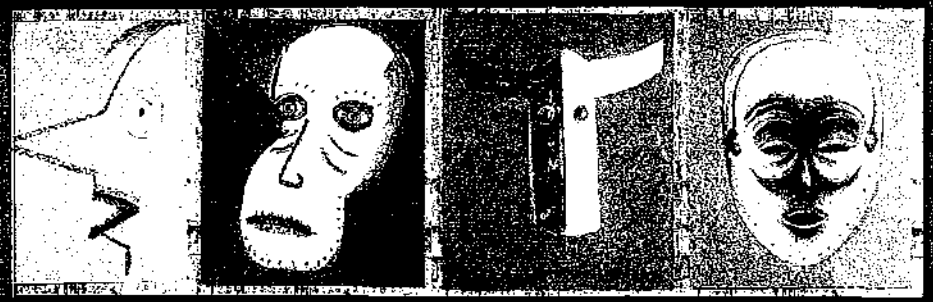
Narciso Telles

PEDAGOGIA DO TEATRO

Educação Arte 10

PEDAGOGIA DO TEATRO

e o teatro de rua



Narciso Telles

Editora Mediação

Todos os processos de ensino-aprendizagem analisados neste livro estão focados no trabalho prático e técnico do ator.
Ter experiência em arte, segundo Narciso Telles, artista, professor e pesquisador, não acontece sem uma experiência profunda com a criação teatral, principalmente com o trabalho de ator. O "artista Narciso" desvela sua intensa relação com a modalidade do teatro de rua. Com clareza e profundidade, esclarece o leitor sobre a prática docente nesses espaços e narra com intensidade as experiências vividas com Grupos de Teatro do Peru, de Sergipe e do Rio Grande do Sul.
O "professor Narciso" revela sua concepção de didática ativa, conduzindo sua prática de forma aberta, criando e reinventando procedimentos, projetos, atividades e exercícios de modo a buscar o envolvimento máximo dos alunos em todos os momentos.
Como ancoragem de seu texto, o "diretor/pesquisador Narciso Telles" tece seu relato com base em investigações sobre esses espaços, retomando a memória de oficinas e laboratórios experimentais dos alunos.
Seu livro é leitura obrigatória para todos artistas-docentes que buscam referenciais teórico-práticos em pedagogia do teatro em todos os segmentos do ensino.

Educação Arte

PEDAGOGIA DO TEATRO
e o teatro de rua

Narciso Telles

Ator, Professor do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia,
Doutor em Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro,
Pesquisador do Núcleo de Criação e Pesquisa Teatral
e Membro do Coletivo Teatro da Margem.

Editora Mediação

Porto Alegre
2008

Copyright © by Editora Mediação 2008
Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do editor.

Direção Editorial: Jussara Hoffmann

Coordenação da Coleção: Susana Rangel Vieira da Cunha
Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Assistente Editorial: Eugenio Brauner

Projeto Gráfico da Capa: Ângela Pohlmann e OGGI/GRAPHI

Revisão de Texto: Rosa Suzana Ferreira

Capa e Editoração: Camila Tubino Bandeira*
Setor Editorial Mediação

* **Ilustração de Capa:** Releitura da imagem "Projeto De Mask Pablo de Giulio",
Brazilian ArtBook, GEA Editorial Brazil, 1999, p.240-241.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

T247c Telles, Narciso
Ensino do teatro: espaços e práticas / Narciso Telles. – Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

112p. (Coleção Educação e Arte , v.10)

1. Ensino e aprendizagem. 2. Pedagogia teatral. 3. Teatro de rua. 4. Oficina de teatro. 5. Espaço urbano. 6. Ator – Formação. 7. Teatro – Pesquisa. I.Título. II. Série.

CDU: **792:37**

Bibliotecária: Denise Selbach Machado – CRB 10/720

ISBN: 978-85-7706-034-4
1ª Edição: agosto de 2008

Faça seu pedido diretamente à:

Editora Mediação

Av. Taquara, 386/908 B. Petrópolis
Porto Alegre/RS CEP 90460-210
Fone/Fax: (51) 33308105 30618864
editora.mediacao@terra.com.br
www.editoramediacao.com.br

Printed in Brazil/Impresso no Brasil

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu filho,
Leon de Vasconcellos Telles da Silva, que sempre me
lembra de que o exercício da pesquisa não pode
prescindir de uma dose de sonho!
E à minha avó materna, Yeda de Almeida Larangeira,
(*in memoriam*) por todo o seu carinho ao longo dos anos.

Agradecimentos

A André Carreira pelos ensinamentos, pela confiança, sobretudo, pelo exemplo de professor e pesquisador.
Aos mestres e amigos dos Grupos Imbuaça, Ói Nóis Aqui Traveiz e Yuyachkani por me receberem com tantos ensinamentos acompanhados de carinho, generosidade e amizade.
Aos alunos-atores-pesquisadores do laboratório experimental e da oficina que investiram na pesquisa com interesse, alegria e dedicação.
A Maria de Lourdes Rabetti (Beti Rabetti), Sérgio Farias, Márcia Strazzacappa, Lídia Kosovski e Nara Keiserman pela leitura, observações e análise de meu trabalho.
Aos amigos Adilson Florentino, Paulo Merisio, Elza de Andrade, Bya Braga, Zeca Ligiéro, Michelle Cabral, Cláudio Alberto dos Santos, Ana Carneiro, Ricardo Kosovski, Joana Ribeiro, Ana Aschar, Rosyane Trotta, Isaac Bernart, Viviane Narvaez, Christina Streva, Aline Parreira, Mariana Oliveira, Ana Esteves, Paulo Felício, Aline Carrocino e Tarik Puggina e tantos outros parceiros ao longo desta trajetória.
Aos sempre mestres, Amir Haddad, Ilo Krugli e João Siqueira.
Ao Programa de Qualificação Institucional (PQI/CAPES).
A Márcia Cristina de Vasconcellos.
Aos meus pais, Lilia Larangeira Telles da Silva e Moacyr Campos Telles da Silva, pelo apoio de sempre.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9

1. A TEORIA QUE SE SENTE: AS NOÇÕES DE ESPAÇO URBANO, BRICOLAGEM E EXPERIÊNCIA 11

O teatro de rua e suas relações com o espaço urbano 11
O pedagogo teatral como bricoleur 17
A experiência como atitude metodológica na pesquisa 19
A pesquisa etnográfica 23
O laboratório experimental e a oficina 26

2. GRUPOS E SEUS MODOS FORMATIVOS: DO ATOR PARA TEATRO DE RUA 29

As oficinas de teatro na pedagogia teatral 33
As táticas em uso nas oficinas 34
O artista-docente 37
Aprendizes com experiência: Grupo Cultural Yuyachkani (Lima/Peru) 39
Oficina do Grupo Yuyachkani: trabalho com os objetos 46
A pedagogia teatral do Grupo Imbuaça (Sergipe/Brasil) 53
Oficina sobre a literatura de cordel 56
O Grupo dos Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz (Rio Grande do Sul/Brasil) 67
Oficina de teatro de rua: arte e política 73

3. TEATRO DE RUA: PROCEDIMENTOS DE ATUAÇÃO 81

Trajeto metodológico em pesquisa e ensino 81
O laboratório experimental 84
Teatro de rua: conceitos e linguagem 85
A relação ator-espaço e as primeiras saídas de rua 86
As possibilidades da cena no espaço urbano: a roda 91
As possibilidades da cena no espaço urbano: a invasão 95
A aula-espetáculo como possibilidade de síntese dos vários procedimentos 99
A oficina "Teatro de rua: procedimentos de atuação" 100
Os encontros de trabalho 101

REFERÊNCIAS 107

INTRODUÇÃO

A produção teatral de rua, especialmente na América Latina, tem ocupado um lugar de destaque no panorama teatral. Os diversos grupos em atividade, desde os anos de 1960, demonstram a amplitude e a consolidação desta modalidade teatral. Esses agrupamentos teatrais geraram por suas trajetórias uma série de espetáculos, com estéticas diferenciadas de apropriação do espaço urbano como espaço cênico, construindo uma série de premissas técnicas e estéticas que conduzem seu processo de encenação e que se diferenciam do teatro de sala, como, por exemplo, as diversas interferências do espaço urbano que permeiam o espetáculo e o público heterogêneo – convocado e não convocado – transeuntes/espectadores.

No Brasil, os grupos Tá na Rua, Alegria-Alegria, Falos & Stercos, Cia de Mystérios e Novidades são alguns representantes do teatro de rua contemporâneo. Estes coletivos[1] foram ampliando seu projeto, criando espaços de formação atorial vinculados às suas respectivas propostas estéticas. A formação dos atores, realizada em cursos e/ou oficinas ministradas pelos próprios grupos, está vinculada à linguagem desenvolvida em cada agrupamento, como, por exemplo, a comicidade e a cultura popular no trabalho de ator estão desenvolvidas, com maior ênfase, pelos grupos nordestinos: Imbuaça, Estandarte, Quem Tem Boca é pra Gritar e Alegria-Alegria, além do carioca Tá na Rua. O risco físico é praticado pelo grupo catarinense Experiência Subterrânea. As técnicas circenses, a cultura popular e a musicalidade caracterizam o Grupo Galpão, de Minas Gerais. As influências da cultura marginal e dos escritos de Bertolt Brecht, no Ói Nóis Aqui Traveiz.

Desta forma, as noções e os modos de formação de ator operados em três grupos de teatro motivaram a pesquisa de um conjunto de procedimentos de formação atorial para teatro de rua, verificados por meio de um laboratório experimental com alunos da Escola de Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e de uma oficina com alunos do Curso de

[1] A noção de coletivo aqui acionada não opera com a idéia de unidade harmônica, mas sim como uma união de pessoas na qual existem espaços de tensionamentos.

Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), propondo um diálogo com as premissas técnicas/teóricas de grupos teatrais estudados e o ensino teatral universitário.

Esta obra é dividida em três capítulos. Assim, no primeiro capítulo apresentamos as noções pilares de nossa análise: espaço urbano, bricolagem e experiência e suas relações com objetos e temas em questão; e as abordagens de pesquisa utilizadas.

No segundo capítulo, analisamos o trabalho artístico-pedagógico de três grupos: Grupo Yuyachkani (Lima, Peru), Grupo Imbuaça (Aracaju, Brasil) e Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz (Porto Alegre, Brasil), destacando suas premissas e características metodológicas de ensino acionadas em suas oficinas.

No terceiro capítulo, apresentamos o memorial analítico do laboratório experimental realizado na Escola de Teatro da UNIRIO e da oficina realizada no Centro de Artes da UDESC, buscando compreender os procedimentos de atuação trabalhados e o meu papel de professor-pesquisador durante as atividades pedagógicas realizadas.

A TEORIA QUE SE SENTE: AS NOÇÕES DE ESPAÇO URBANO, BRICOLAGEM E EXPERIÊNCIA

1

> Todo texto é um prólogo (ou um esboço) no momento em que se escreve, e uma máscara mortuária alguns anos depois, quando não é outra coisa a não ser a figura já sem vida desta tensão que o animava (Larrosa, 2002, p.133).

Para quem escrevemos? Esta questão que, muitas vezes, passa ao largo de nossas preocupações acadêmicas como professores e pesquisadores, foi o foco de discussão nos encontros de pesquisadores latino-americanos realizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos anos de 1999, 2000 e 2001. Preocupados em construir um diálogo entre experiências diversas na América Latina como possibilidade de compreender melhor nosso compromisso intelectual e político com as populações do continente, os pesquisadores lançaram seu olhar para as pesquisas realizadas nas universidades e a recepção destas pelo seu público-alvo, os professores. Retomo aqui tal questão com uma preocupação – por vezes em seu sentido pragmático – que tenho como artista, professor e pesquisador, especialmente quando o objeto de minhas investigações se situa na área da pedagogia do teatro, focando o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, todos os conceitos recorrentes nesta pesquisa apareceram na tensão corpóreo-textual, experimentada por nós no decorrer da pesquisa. Elegemos os conceitos de espaço urbano, bricolagem e experiência como eixos norteadores. O primeiro, por sua intensa relação com a modalidade teatro de rua e suas diversas linguagens, será aqui acionado pelo ângulo da prática atorial. O segundo por se apresentar como esclarecedor no entendimento da prática docente, seja nos grupos ou na universidade. O terceiro por caracterizar nossa perspectiva prático-teórica como pesquisador em teatro.

O teatro de rua e suas relações com o espaço urbano

Delineiam o trajeto conceitual norteador de nossa investigação três questões: o que caracteriza o teatro de rua? Qual a relação que este modo de fazer teatral tem com o espaço urbano? Quais as implicações desta relação no trabalho atorial?

Pensar o teatro de rua e o espaço urbano no âmbito conceitual nos leva a traçar um diálogo com outras áreas do conhecimento que não a teatral, como os estudos de arquitetos-urbanistas e de sociólogos sobre a cidade contemporânea. Dada a amplitude de reflexões e estudos em torno da cidade/espaço urbano/espaço público, por ora desejamos apenas apresentar alguns autores que nos foram importantes para refletir sobre os procedimentos de atuação no espaço urbano, sem, necessariamente, esgotar todos os estudos já realizados até o momento. Comecemos então pelo teatro de rua.

O ator, diretor e professor Ricardo Kosovski, baseando-se nas idéias de Eugenio Barba, indica a necessidade de analisarmos o teatro de rua pelo âmbito teatral, argumentando que este se caracteriza

> por ser uma situação extrema e difícil de trabalho; porque o que conta nela, segundo ele [Barba] é a capacidade de se ter presença e de conquistar uma atenção que não é predeterminada; porque coloca à vista os mecanismos dramatúrgicos e as técnicas de representação; porque se insere numa realidade em que não foi justificado *a priori*, e recebe reações diretas de acolhida ou de recusa. Este gênero poderia desencadear análises de tipo mais técnico ou profundo (psicológicas ou sociológicas); preferimos, no entanto, insistir em mantê-las do ponto de vista do próprio teatro (Kosovski, 2001, p.181).

Observar o teatro de rua como um gênero pode, ao nosso entender, direcionar a análise para um ponto de vista mais dramatúrgico, ou seja, de parâmetros analíticos relacionados ao texto teatral. Como compartilhamos da reflexão empreendida por André Carreira de que esta modalidade teatral que se relaciona mais com a estrutura espacial na qual o fenômeno teatral ocorre do que com as regras e estruturas de sua dramaturgia, defendemos que a compreensão do teatro de rua, como modalidade (modo de fazer), também contribui para nossa análise dos modos de formar atores, desenvolvidos pelos coletivos selecionados e pela sua complexidade.

De acordo com Patrice Pavis, teatro de rua é o "teatro que se produz em locais exteriores às construções tradicionais: rua, praça, mercado, metrô, universidade, etc." (Pavis, 1999, p.385). O teatro de rua nasce da vontade de os artistas de teatro irem ao encontro do público que não possui possibilidade de acesso às salas, ou está vinculado ao movimento político. É também um retorno às origens: a apresentação de Téspis em seu carro no meio do mercado de Atenas –VI a.C.

John Langsted (1987) parte desta questão para traçar algumas considerações sobre o tema. Segundo ele, os termos *street theatre/stra theater/théâtre de rue* são gerados nos anos de 1960, vinculados às grandes questões de ordem política presentes na Europa e nos Estados Unidos. Assim, o fazer teatral de rua esteve, naquele momento, comprometido com os movimentos políticos da época. Com o passar dos anos, este termo foi ampliado para todo o tipo de *performance* que ocorresse nas ruas, de cunho político ou não. O termo, então, passou também a identificar manifestações da cultura popular, procissões e *performances* ritualísticas.

Contrário a esta ampla acepção do termo, Langsted determina quatro pontos que devem ser observados pelo ator dedicado à prática do teatro de rua, são eles: o público heterogêneo, a "estética da interrupção", a admissão dos ruídos da rua e a utilização do cenário urbano.

Já o professor e diretor teatral, André Carreira, na trilha deste delineamento conceitual, aponta quatro características fundamentais para compreendermos o teatro de rua:

> a) a existência de múltiplas interferências acidentais próprias da rua que condicionam o tempo teatral impondo um uso específico das linguagens do espetáculo;
> b) o espaço cênico do teatro de rua é o âmbito urbano resignificado. Isto é, a representação teatral em um lugar da cidade cujo espaço cênico não se cerra, inclui a paisagem urbana, realiza uma apropriação teatral da silhueta da cidade criando infinitas possibilidades expressivas;
> c) a existência de um público flutuante que é conseqüência da mesma penetrabilidade espacial que multiplica a significação do espaço cênico;
> d) o público do teatro de rua é fundamentalmente um público acidental que presencia o espetáculo porque se encontra casualmente com o acontecimento teatral que interfere no espaço público, e se constitui em um fato artístico surpreendente (Carreira, 2003, p.22).

A professora e cenógrafa Lídia Kosovski, em sua tese de doutorado, investiga as possíveis relações entre cena teatral e o espaço urbano. Focalizando, na encenação "A morte de Danton", por Aderbal Freire Filho em 1977, as modificações do espaço teatral ao longo do século XX, verifica que "o espaço teatral passa a ser uma proposta, onde se constroem poéticas e estéticas, e também uma crítica à representação" (2001, p.83).

Com o objetivo de pensar os espaços cênicos criados pelo teatro moderno, a autora apresenta três formas de ação com o lugar: praticar, encontrar e consagrar.

O espaço praticado tem origens no pensamento de Michel de Certeau. O historiador francês compreende a rua como um espaço que se transforma pelo caminhar dos pedestres. O que qualifica o espaço é a atividade que neste se instala. No espaço praticado é a ação, os gestos e as práticas que modificam a perspectiva de apreensão do urbano. Assim, a cidade configura-se por sua polifonia, por suas múltiplas temporalidades justapostas para além de um objeto de conhecimento, torna-se um lugar de reconhecimento (Dosse, 2004). Para Kosovski (2001, p.86),

> o espaço da cena pode configurar-se como um lugar praticado – seja uma rua, seja um fundo de piscina, seja um galpão, seja a própria sala – que, visto desta perspectiva, ultrapassa a condição de neutralidade, de vazio preenchido por outro lugar como referência.

A noção de lugar encontrado pauta-se nos estudos e práticas do diretor e professor norte-americano Richard Schechnner. O lugar encontrado pauta-se por propor ao processo de criação a contribuição do espaço e de suas características. Todo o espaço passa a ser assumido pelo acontecimento teatral, e tem "por princípio básico a percepção e a negociação com seus elementos físicos, a sua arquitetura, as suas qualidades de textura, a sua tipografia, a sua luz, e a sua socialidade – para os explorar" (op.cit., p.89).

O lugar consagrado é aquele que pela presença de uma ação identifica-o como "forte", "ou se tornado 'forte' por códigos de conduta e tradições que determinam as ações sobre o lugar" (p.90). O ato de organizar uma roda para uma apresentação gera no espaço uma função de consagração, por exemplo.

Estes conceitos de análise da relação com o espaço – cênico e urbano – propiciam a reflexão em torno da ação teatral na cidade e dos efeitos de teatralidade gerados por estes acontecimentos. Torna-se importante verificar que estes efeitos ocorrem em diversas ordens e escalas, o que demonstra a especificidade do teatro de rua e seus modos de fazer.

> A determinação do que seja uma teatralidade do espaço urbano, ou a adequação de um lugar para alocação de uma cena de teatro, se apresenta, desta forma, como um processo de descoberta da vocação de lugares, de modo que, ao se relacionar com seus usuários, potencializem e ampliem sua condição existencial, a experiência humana como descoberta das invisibilidades, como potencialização radical da atividade simbólica. O espaço se examinado sob o prisma do espanto que ainda pode suscitar, ao produzir de fato um grau intenso de curiosidade talvez ainda represente um fator de teatralidade positiva (p.97).

Observando, ainda, as práticas teatrais contemporâneas que ocupam o espaço urbano, a autora aponta duas formas primordiais de ocupação: o assalto e a negociação.

O assalto seria uma forma de intervenção abrupta, que se organiza desorganizando a ordem urbana onde se instala. Já as práticas negociadas são aquelas agenciadas por órgãos públicos ou privados em eventos voltados para a população. Nestas últimas há uma ordenação prévia do espaço.

Para Henri-Jeudy, pensar a relação estética com a cidade é abrirmos para que, na experiência cotidiana da cidade, possamos provocar e ser provocados pelo mundo. "E nosso corpo ora se inscreve no espaço público, ora joga com uma certa distância desta pluralidade de pontos de vista" (2005, p.84).

O olhar é um dos fios condutores dos modos de apreensão do espaço urbano, numa relação complexa entre o visível e o invisível. Um "sentir a cidade" se apresenta ao transeunte sob a tensão entre uma coerência interna do espaço urbano e a possibilidade de emersão de tendências espontâneas nestes modos de apreensão.

Nas palavras de Jeudy (2005, p.104), "as potencialidades de um território urbano jamais se esgotam (...). Elas permanecem tanto à disposição do olhar dos habitantes quanto da inteligência dos arquitetos, dos artistas que intervêm no espaço público".

Neste sentido, o artista que toma a cidade como objeto/espaço de trabalho/criação tem por objetivo, segundo Jeudy, uma dupla relação com a cidade: de um lado expor as formas de vida da cidade em seu aspecto imaginário, e de outro reconquistar a coesão social por sua intervenção artística. Reinstaura-se a reaproximação entre arte e vida.

A relação arte-cidade e os processos de estetização contemporâneos também são objetos de análise da arquiteta Vera Pallamin. Em seus estudos sobre a arte urbana como prática social, Vera tem conferido às práticas artísticas, que se fixam ou que ocorrem eventualmente nos espaços urbanos, uma importância no âmbito da vida cotidiana, na qual são criadas por redes de lealdade e sociabilidade. A cidade contemporânea que tem no mercado sua ótica reguladora encontra-se destituída da noção de pertencimento. A vida cotidiana não mais encontra na cidade um lugar de encontro e agregamento (Pallamin, 2000). Daí o surgimento dos espaços que não constroem identidades e servem apenas como espaços de consumo e de usufruto momentâneo, os não-lugares, segundo Marc Augé, são espaços de passagem, geridos por regras de conduta que viabilizam a circulação rápida de pessoas e bens. Fruto da chamada

supermodernidade, estes não-lugares – aeroportos, vias expressas – cada vez mais conduzem, acrescidos ao processo de globalização e ao avanço tecnológico, a uma gradativa diminuição dos espaços públicos de sociabilidade. Neste sentido, a cidade contemporânea se constitui como o local destinado às mazelas do sistema, ou seja, àquela parcela da população excluída do avanço do capital global e da lógica de consumo capitalista.

A arte urbana se situa, neste panorama, como um local de resistência, subversão ou questionamento dos valores. A arte no espaço urbano "pode configurar-se num terreno privilegiado para efeitos de choque de sentidos" (op.cit., p.24).

Pallamin identifica quatro tendências nos discursos sobre arte/cidade: a cidade como conteúdo para a arte; arte na cidade; a cidade como obra de arte e o ambiente urbano como influência exercida sobre a experiência sensível dos artistas em trabalhos artísticos (p.47).

Sobre o campo teatral, Bim Mason apresenta um painel das principais tendências do teatro/*performance* de rua. Em sua perspectiva classificatória, apresenta, num primeiro bloco, as motivações destes artistas e suas formas de relação com o público, identifica as seguintes formas de intervenção: entre animadores, provocadores, comunicadores e aquele que tem a função de entreter. No segundo bloco, o autor apresenta as formas estruturais de cada grupo/*performer*: os solos e duplas; os pequenos grupos; as formas processionais; grandes espetáculos.

Estas tendências e formas, quando pensadas no conjunto da produção teatral de rua, possibilitam a compreensão em torno das diferenças de ocupação/diálogo com a cidade feita por cada grupo. As opções de trabalho no espaço urbano – a roda, a *performance* processional, a invasão – provocam distintamente novos sentidos, geram motivações, apontam presenças e ausências e desestabilizam a lógica de uso do espaço. Este movimento ressignifica simbolicamente o espaço pela presença do objeto artístico e sua durabilidade/permanência no espaço relacionada a cada proposta teatral.

Da mesma maneira, o trabalho artístico-pedagógico direcionado à formação atorial sofrerá diferenças, assumindo caminhos distintos conforme, também, a tendência do discurso teatro/cidade, assumido pelo artista-docente e transposto para a prática da sala de aula. O planejamento e a seleção das atividades e conteúdos, a forma e o tempo de encontros e treinamentos, o período de duração do processo formativo e a estrutura de trabalho estarão relacionados com a percepção e a compreensão da relação teatro/cidade assumida pelo coletivo.

Com base nestas reflexões, identificamos o espaço urbano em seu aspecto físico e simbólico como o elemento motriz para analisar o fazer teatral de rua.

A rua e suas espacialidades configuram-se para esta modalidade como algo marcante e determinante na criação de variáveis formas e usos do espaço.

Isto posto, se faz necessário pensar: como um artista-docente transpõe um conjunto de informações e procedimentos sobre teatro de rua para o espaço da sala de aula? Como organizar conteúdos e re-atualizar os procedimentos? Estas questões nos levam ao segundo conceito pilar em nosso trabalho: a bricolagem.

O pedagogo teatral como *bricoleur*

O conceito de bricolagem foi acionado, no campo antropológico, por Claude Levi-Strauss (2004) em seu estudo sobre o pensamento mítico. Para ele, o *bricoleur* é um artesão que conjuga, re-agrupa, reordena a partir de um conjunto finito de materiais.

> O *bricoleur* está apto a executar um grande número de tarefas diversificadas porém, ao contrário do engenheiro, não subordina nenhuma delas à obtenção de matérias-primas e de utensílios concebidos e procurados na medida de seu projeto: seu universo instrumental é fechado, e a regra de seu jogo é sempre arranjar-se com os "meios-limites", isto é, um conjunto sempre finito de utensílios e de materiais bem heteróclitos, porque a composição do conjunto não está em relação com o projeto do momento nem com nenhum projeto particular mas é o resultado contingente de todas as oportunidades que se apresentaram para renovar e enriquecer o estoque ou para mantê-los com os resíduos de construções e destruições anteriores (op.cit., p.33).

A capacidade de engendrar novas conjugações, realocando partes e construindo a partir deste jogo um novo objeto ou solução diante de um problema colocado, garante ao *bricoleur*, neste sentido, a capacidade de um aprimoramento técnico no decorrer dos anos de trabalho, recriando estratégias de ação.

Egdar de Assis Carvalho verifica este movimento da bricolagem em toda a cultura. Sua argumentação parte da idéia de que como processo a bricolagem não se origina de um projeto, como também não possui um destino certo, numa relação de linearidade. Deste modo, as culturas estariam envolvidas neste movimento de rearranjos e reorganizações.

O conceito de bricolagem no campo teatral possibilita analisar tanto os elementos constituintes da cena teatral, quanto às relações de ensino na perspectiva apontada anteriormente, ou seja, verificar estes processos como re-articulações de materiais já adquiridos.

Elza de Andrade, em sua tese de doutorado, aponta a bricolagem como uma necessidade vital para o ator cômico que, neste exercício, relaciona, desmonta, recompõe, assimila e reelabora elementos da tradição. E afirma: "sua assinatura – bem como sua competência, seu virtuosismo – traduz-se na maneira pela qual ele as reúne e reelabora, criando, a partir de materiais já conhecidos, um novo modelo, uma nova estrutura" (2005, p.44).

Seguindo esta perspectiva, podemos afirmar que o artista-docente desenvolve seu trabalho também num processo contínuo de desmonte, recomposição e elaboração de atividades e definição de conteúdos a serem trabalhados pelos alunos nas aulas, pois o exercício docente não se encontra descolado de sua prática artística. O material a ser transposto para a sala de aula se organiza paralelamente à dinâmica dos processos de criação, com os quais este artista-docente está envolvido, ou seja, na reelaboração destas vivências em novos arranjos, destinados à transmissão de conhecimentos e práticas de trabalho.

Para o pedagogo Philippe Perrenoud (1993), a transposição didática é o meio pelo qual o professor exercita sua função de *bricoleur*, pois "ensinar é, antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, um ano, um horário, de um sistema de comunicação e trabalho" (p.25).

Ancorado numa prática didática ativa, na qual não se concretiza pela aplicação de procedimentos de ensino com resultados já verificados e aceitos, Perrenoud verifica que as situações cotidianas de um espaço escolar no qual o professor se encontra proporcionam muitas vezes uma alteração no plano de curso e/ou atividade previamente construído. Por suas palavras, "a prática pedagógica na sala de aula não é a concretização de uma teoria, nem mesmo de regras de ação ou de receitas. Ela é mais do que isso, e a sua própria concretização está subordinada ao funcionamento do sistema de esquemas geradores de decisões" (p.40).

O professor deverá conduzir seu modo de trabalho de forma mais aberta, o que não quer dizer sem planejamento ou preparação, e tal como o *bricoleur* deve ser capaz de criar e reinventar procedimentos, projetos, atividades, exercícios, ou seja, instrumentos de trabalho que possibilitem um maior envolvimento dos alunos e do próprio docente no processo de ensino-aprendizagem.

Pensar a noção de bricolagem na prática docente pressupõe perceber as reatualizações, re-arranjos de práticas e conteúdos realizados pelo artista-docente como agente criador de ações e proposições ao grupo de alunos, re-utilizando materiais e conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória profissional.

A experiência como atitude metodológica na pesquisa

O conceito de experiência, conforme acionado nos campos filosófico, educacional e teatral, é importantíssimo, pois possibilita abarcar o processo de ensino-aprendizagem teatral num entrecruzamento constante de olhares e fazeres entre os sujeitos participantes.

O filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1996), ao apresentar os aspectos fundamentais de uma hermenêutica filosófica, articula seu pensamento com o conceito de experiência. Ao explicitar a essência da experiência hermenêutica, Gadamer discute o conceito de experiência na história do pensamento ocidental e como tal conceito foi compreendido por Bacon, Aristóteles, Hegel. Os itens apontados por Gadamer que consideramos fundamentais para nossa análise são: a negatividade da experiência, o homem experimentado, a abertura para o outro.

A negatividade da experiência é apontada por Gadamer com base no pensamento hegeliano, que ele denomina "momento dialético da experiência" (op.cit., p.522). Sempre que estamos envolvidos em uma experiência, não temos conhecimento *a priori* das coisas que só se apresentam após experienciadas, ou seja, após a experiência possuímos um saber abrangente sobre aquele fenômeno antes desconhecido.

> A experiência que fazemos transforma todo o nosso saber. (...) Aquele que experimenta se torna consciente de sua experiência, tornou-se um experimentador: ganhou um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência (p.522).

Esta consciência que o homem adquire ao passar pela experiência configura-se num novo momento deste diante do objeto/fenômeno, que, segundo Hegel, "o próprio homem tem que estar nele, ou, mais precisamente, que tem que encontrar este conteúdo unido e em unidade com a certeza de si mesmo" (p.524). Com base no pensamento hegeliano, Gadamer afirma:

> o homem experimentado é sempre o mais radicalmente não dogmático, que, precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência, está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender (p.525).

Nesse sentido, "experenciar" não seria apreender o mundo, mas formá-lo na medida em que é experenciado, continuamente re-formá-lo" (Fabião, 1999,

p.399). Para Gadamer é este movimento que devolve ao homem o conhecimento de sua finitude, pois cada experiência faz com que perceba sua limitação diante do mundo.

Um último aspecto do pensamento de Gadamer que desejamos abordar é a experiência do tu. Esta se configura, no terreno da hermenêutica, com a consciência histórica, pois a compreensão do outro – no passado – implica uma abertura para o entendimento da alteridade em todos os seus aspectos. Para Gadamer, "a relação entre o eu e o tu não é imediata, mas reflexiva" (1996, p.530). Isto implica no observador uma abertura, pois "o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim" (p.532), de forma que o tu não se instaure apenas do lugar de outro, mas que estando neste lugar possa me dizer algo sobre o observado.

A experiência como atitude de pesquisa poderá proporcionar ao pesquisador e aos pesquisados a possibilidade de "pertencer-se uns aos outros (...) e ao mesmo tempo poder-ouvir-se-uns-aos-outros" (p.532).

Este conceito de experiência define, de antemão, não apenas a parcialidade do observador, como também sua participação efetiva no fato em questão, já que o entrelaçamento olhar-objeto é intenso.

Para Walter Benjamin, a experiência é o conhecimento obtido por meio do acúmulo, do prolongamento e do desdobramento de experiências. Ao contrário da vivência, outro conceito acionado pelo filósofo, a experiência tem um sentido cumulativo para o sujeito enquanto que a vivência relaciona-se a uma impressão forte que necessita de assimilação imediata.

Ao analisar a relação do ser humano com a máquina na formação da multidão metropolitana na obra de Charles Baudelaire, Benjamin aponta algumas questões importantes sobre a articulação entre experiência e prática. Segundo Benjamin (1991, p.125), o adestramento do operário para o trabalho com a máquina é diferente da prática da manufatura, pois "esse adestramento dever ser diferenciado da prática. Com base na prática qualquer setor da produção encontra através da experiência uma forma técnica que lhe corresponda; e, lentamente, este setor se aperfeiçoa".

Parece-nos interessante a percepção de que a experiência como prática possibilita ao sujeito exercer escolhas, que, no caso, seria de uma técnica que gere seu aperfeiçoamento.

O pedagogo espanhol Jorge Larossa (2002, p.21) define o termo experiência como, "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca". E continua: "a cada dia se passam muitas coisas,

porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece". Para ele o sujeito moderno encontra-se submerso no mundo da informação, do excesso de opinião, da falta de tempo e do excesso de trabalho. Por sua vez, o sujeito da experiência

> se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua recepção, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se (...) de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (op.cit., p.24).

Neste sentido, este sujeito se expõe à vulnerabilidade e ao risco na construção de seu saber.

Para Larrosa, o saber da experiência é aquele que se dá entre o conhecimento e a vida humana, ou seja, é o que adquirimos na medida em que respondemos ao que nos acontece ao longo da vida. Diz ele (p.27):

> O saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular (...). Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (...) O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o saber científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

Esta noção também está presente nas reflexões do teatrólogo Marco De Marinis. Em diálogo com Eugenio Barba, De Marinis parte da fórmula stanislavskiana "ter experiência em arte" para analisar o sentido desta expressão nos escritos do referido diretor. Para Barba, ter "experiência em arte" significa "ter uma experiência profunda do trabalho da criação teatral e em primeiro lugar do trabalho do ator" (De Marinis, 1995, p.55). Assim a noção de experiência, no sentido de um conhecimento técnico-específico, passa a ser entendida como necessária para o bom exercício reflexivo no campo artístico. Nesta perspectiva, instauram-se duas formas de competência epistemológica: uma competência passiva (conhecimento sem uso) e uma competência ativa (conhecimento aplicado). De Marinis (op.cit., p.60) enuncia, pelo menos, três tipos de experiência-compreensão no campo teatral:

1) a experiência-compreensão do artista de teatro, e em particular do ator, fundada sobre a competência ativa;
2) a experiência-compreensão do espectador comum, fundada sobre uma competência passiva e quase implícita, intuitiva;
3) a experiência-compreensão do teatrólogo, fundada principalmente sobre uma competência passiva, mas fortemente explícita (teórica).

A tipologia da experiência-compreensão, apresentada pelo teatrólogo Marco De Marinis, apresenta-se como uma perspectiva de trabalho investigativo na área da pedagogia do teatro, tomando-se como referência a experiência-compreensão do artista-docente fundada sobre a competência ativa, ou seja, pelos meandros do saber-fazer-ensinar teatro e suas dinâmicas. Neste trabalho, nosso objeto de investigação se localiza no lugar da prática, pois todos os processos de ensino-aprendizagem aqui analisados estão focados no trabalho prático e técnico do ator.

A experiência e o seu explicar são conceitos também acionados pelo biólogo do conhecimento Humberto Maturana (2001) em seus estudos sobre o conhecimento e a linguagem. Maturana chama atenção para o fato de que freqüentemente juntarmos o explicar com a experiência que queremos explicar: "explicar é sempre propor uma reformulação da experiência a ser explicada de uma forma aceitável para o observador" (op.cit., p.40). Assim a experiência para ser explicada necessita de uma reformulação que garanta sua aceitação como tal. Para explicar a experiência, Maturana observa dois caminhos: o da objetividade-sem-parênteses e o da objetividade-entre-parênteses.

No primeiro caminho explicativo agimos como se fosse válido em função de uma referência a algo que existe independente de nós. Aceitamos que "existe uma realidade transcendente que valida nosso conhecer e nosso explicar, e que a universalidade do conhecimento se funda em tal objetividade" (p.46).

O segundo caminho é defendido pelo autor como o mais indicado para explicar a experiência, pois "colocando a objetividade-entre-parênteses, eu dou conta de que não posso pretender que eu tenha a capacidade de fazer referência a uma realidade independente de mim" (p.47). Este percurso explicativo não trabalha com a existência de uma verdade absoluta nem de verdades relativas, mas com a existência de muitas verdades em campos distintos.

A explicação da experiência sempre se ancora em práticas experenciais, na observação de um dado fenômeno e na nossa leitura deste ato, pois a experiência ocorre no fazer. "O que se faz, simplesmente acontece" (p.57). Nesta explicação, múltiplos domínios de realidade são acionados, construindo um caminho

explicativo a partir das coerências das práticas experenciais do observador, ou seja, a análise de um processo no qual estamos inseridos como partícipes é demarcada pelo conjunto de atividades vivenciadas por nós na experiência. Esta vivência é única para cada pessoa e possibilita que cada um possa fazer uma explicação diferenciada sobre uma dada experiência.

Se ampliarmos esta idéia, podemos admitir que a experiência constitui um caminho viável para a pesquisa teatral a que nos propomos na medida em que viabiliza a aquisição corpóreo-sensorial dos procedimentos de atuação propostos pelos grupos investigados. Pretendemos, ao procurar explicar um conjunto de experiências vividas pelo pesquisador, contribuir com os processos de investigação teatral no qual o pesquisador se encontra corporalmente envolvido e cujos objetivos estejam vinculados à análise das ações cotidianas existentes em processos de criação e/ou de ensino-aprendizagem, de forma que o pesquisador perceba que "experenciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo" (Spolin, 2000, p.3), e, desta forma, possa contribuir para uma ampliação dos caminhos metodológicos em curso na pesquisa teatral, buscando uma radicalidade do conceito de experiência, onde o olhar do investigador também passe por seu corpo, suas emoções e seu fazer. Cientes deste campo de tensão operamos o conceito de experiência, na perspectiva de um trajeto de indissociabilidade entre pesquisa acadêmica, prática pedagógica e prática artística.

As noções de espaço urbano, bricolagem e experiência se apresentam como bases teóricas fundamentais em torno dos modos formativos do ator para teatro de rua, tanto no âmbito das oficinas desenvolvidas pelos grupos Yuyachkani, Imbuaça e Ói Nóis Aqui Traveiz, quanto no do laboratório experimental e da oficina que ministramos nos espaços de ensino superior.

Estas noções possibilitaram a compreensão e a percepção das dinâmicas cotidianas engendradas nestes objetos de análise, pois focalizam as relações existentes entre um experimentador/agente e as zonas de experiência/ação, em seus aspectos espaciais, organizativos e de vivência corpóreo-sensorial.

A pesquisa etnográfica

O objeto da pesquisa realizada e sua problematização apontaram a necessidade, na primeira etapa, de um método de levantamento de dados que me colocasse no local dos acontecimentos, observando e interagindo com os atores e diretores por um determinado tempo.

Um método que viabiliza esse tipo de ação é o etnográfico que, inicialmente específico da antropologia, passou a ser utilizado em diferentes áreas de conhecimento. A etnografia é uma forma de pesquisa desenvolvida pela antropologia para estudar aspectos culturais e sociais de um determinado grupo.

Geertz (1989) afirma que os princípios da centralidade do conceito de cultura, como uma rede de significados, e a descrição densa são imprescindíveis ao etnógrafo, que tem como ofício registrar e descrever sua interpretação do que observa. Estes relatos, segundo o autor, são de segunda e terceira ordem, pois só o sujeito nativo pode fazer uma interpretação original. O desafio proposto por Geertz ao etnógrafo é que, em vez de copiar os nativos ou tornar-se um deles, converse com eles e depois exponha suas explicações. "A vocação essencial da antropologia explicativa não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que os outros nos deram" (op.cit., p. 41).

A pesquisa etnográfica tem como característica principal o contato direto e prolongado do pesquisador com as pessoas ou grupos selecionados para estudo. Tal metodologia coloca o pesquisador como o principal instrumento de coleta e análise dos dados.

Uma outra característica importante é a preocupação do etnógrafo em dar ênfase ao processo, àquilo que está ocorrendo, e não ao produto. Assim, o pesquisador deverá apreender este movimento por meio de um trabalho de campo intenso, minucioso e atento.

O uso da abordagem etnográfica na pesquisa educacional dá-se no início da década de 1970, ampliando as possibilidades de entendimento dos processos de ensino-aprendizagem em contextos escolares e de educação não-formal e da análise da avaliação curricular. Esta abordagem, pertinente para as pesquisas sobre a sala de aula e o cotidiano escolar, proporcionou aos pesquisadores maior acuidade no processo da pesquisa, em suas atividades e interações cotidianas, abarcando "o 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida." (Lüdke & André, 1986, p. 12).

Na pesquisa etnográfica em educação, o trabalho de campo apresenta-se como a principal etapa, pois é nele que nos aproximamos daquilo que desejamos conhecer e estudar. Em várias pesquisas o trabalho de campo ocorre em dois momentos: um primeiro denominados "entrada no campo" e um segundo que é a pesquisa de campo propriamente dita.

No segundo momento, acionamos instrumentos de coleta que, no caso da pesquisa em questão, são, prioritariamente, a observação participante, o diário e as entrevistas.

Segundo Chizzotti (1991), a observação em campo pode ser direta ou participante. Na primeira, o pesquisador visa a uma descrição detalhada dos componentes de uma determinada situação em estudo. Ao passo que, na segunda, o pesquisador vai "experenciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, e recolher as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem aos seus atos. (...) A atitude participante pode estar caracterizada por uma partilha completa, duradoura e intensiva da vida e da atividade dos participantes" (op.cit., p.90).

No Brasil a abordagem etnográfica na pesquisa teatral vem se ampliando, já encontrando resultados em dissertações como as de Adriana Alcure – "Mamulengos dos mestres Zé Lopes e Zé da Vina: etnografia e estudos de personagens" –, de José Roberto Lança – "Encenação aplicada: os mecanismos de aprendizagem implícitos no processo de encenação teatral" –, para citar alguns exemplos.

O trabalho de campo em nossa pesquisa é compreendido a partir do conceito de experiência, discutido no item anterior, como um momento-chave para a análise e a compreensão dos modos formativos de atores para teatro de rua do grupo peruano Yuyachkani, e dos brasileiros: Imbuaça, de Sergipe, e Ói Nóis Aqui Traveiz, do Rio Grande do Sul.

A escolha destes três coletivos como objeto de análise atendeu a alguns critérios: grupos que trabalhavam, não exclusivamente, mas prioritariamente, com a modalidade teatro de rua; longo percurso de atividade artístico-pedagógica; grupos com mais de 20 anos de existência que oferecem regularmente oficinas e/ou cursos de formação atorial; projetos teatrais distintos em seus aspectos técnicos e estéticos.

Acompanhei ativamente oficinas de teatro de rua ministradas por cada agrupamento. Minha atividade não foi constituída apenas de observação de uma determinada relação de ensino-aprendizagem; tive uma participação efetiva, na medida em que me coloquei na condição de aluno em cada oficina, vivenciando em meu corpo, com minhas emoções, os exercícios e atividades propostas em cada coletivo teatral para a formação de atores.

Assim, como o etnógrafo, de estranho fui me aproximando gradativamente do significado e da compreensão do grupo estudado, entendendo como os procedimentos são gerados pelo coletivo para uma posterior identificação dos mesmos pelo pesquisador. Como bem nos lembra Levi-Strauss, "numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação" (in Mainayo, p.14).

A "experiência" participativa do pesquisador no campo, sobretudo levando-se em conta o objeto da pesquisa realizada, assemelha-se ao conceito de repertório acionado pela pesquisadora norte-americana Diana Taylor para os estudos da performance:

> *el repertorio, por otro lado, tiene que ver con la memoria corporal que circula a través de performances, gestos, narración oral, movimiento, danza, canto – en suma, a través de aquellos actos que se consideran con um saber efímero y no reproducible* (Taylor, 2003, p.3).

Do material coletado/vivenciado na pesquisa de campo, ou seja, o repertório de procedimentos adquiridos em nossa vivência, partimos para o planejamento do laboratório experimental e da oficina realizada no âmbito universitário.

Do processo de coleta e seleção do material das oficinas até a organização dos encontros, conteúdos e atividades que realizamos no laboratório experimental e na oficina, este material passou por um processo de *selección, memorización o internalización, y transmisión* (op.cit., p.4). A mediação do material adquirido na pesquisa de campo é feita pelo pesquisador, quando este traz à consciência as vivências corporais, que acontecem apenas no momento presente, em que este se encontra envolvido no fazer/ensinar de cada grupo pesquisado. Penso que uma etnografia da prática teatral tenha esta mediação com um dos seus pressupostos, perfazendo um perfil de pesquisa/pesquisador que, como um pêndulo, ora pese para o envolvimento, ora para o distanciamento.

O laboratório experimental e a oficina

O laboratório experimental, tal como aquele trabalhado para a pesquisa deste livro, constitui-se em instância de pesquisa teórico-prática[2] que visa

> fundamentalmente a realimentar o campo das reflexões destinadas a estudar e compreender objetos coletados em campo artístico, gerando momentos de entrada nesses objetos, experimentando algumas de suas partes, num caminho que articula também, como se pode ver, a análise e a síntese, o todo e as partes (Rabetti in Carreira et al., 2006, p.55-56).

[2] Metodologia de pesquisa desenvolvida por pesquisadores do Projeto Integrado "Um estudo sobre o cômico: o teatro popular no Brasil entre ritos e festas", coordenado pela Profa. Dra. Beti Rabetti, na UNIRIO.

Nas recentes pesquisas[3] realizadas a partir desta metodologia, questões em torno do aspecto pedagógico foram sendo assinaladas, tais como: momento de amadurecimento dos alunos/atores como pesquisadores; espaço e exercício de análise e experimentação de um foco preciso relacionado à pesquisa; percepção dos alunos como atores/pesquisadores e o pós-graduando como diretor/pesquisador/professor.

Nossa contribuição a este conjunto de pesquisas se dá ao acionarmos o laboratório experimental primordial e substancialmente como uma metodologia de ensino e que, como os demais anteriormente citados, foi também convalidado como disciplina no interior da estrutura curricular dos cursos da Escola de Teatro com carga horária, ementa específica para curso semestral.

A oficina desenvolvida teve como objetivo a experimentação dos procedimentos de atuação trabalhados no laboratório experimental, para um curso de curta duração. Seus pressupostos teóricos, incluindo a descrição e análise do trabalho realizado, serão discutidos nos Capítulos 2 e 3 deste livro.

[3] Cf. ANDRADE, 2005; MERISIO, 2006; OLIVEIRA, 2006.

GRUPOS E SEUS MODOS FORMATIVOS: DO ATOR PARA TEATRO DE RUA

2

A produção teatral de rua latino-americana, historicamente, foi e vem sendo realizada, substancialmente, pelo teatro de grupo. Grupos como: Galpão, Tá na Rua, Imbuaça, Teatro Taller, Yuyachkani, Ói Nóis Aqui Traveiz, entre outros, são alguns expoentes do teatro de rua latino-americano contemporâneo. Esses coletivos, surgidos nas décadas de 1970 e 1980, foram construindo um projeto estético próprio, desenvolvendo sua pesquisa de linguagem, investigando de forma diferenciada o processo de formação de atores e as possibilidades de utilização da rua como espaço cênico.

Parece-nos importante lembrar que a relação existente entre teatro de grupo e teatro de rua não indica uma identificação absoluta entre essas duas experiências, pois nem todos os agrupamentos teatrais se dedicam à pesquisa teatral de rua, como também vários *performers* ocupam os espaços urbanos com suas demonstrações e espetáculos. De todo o modo, são as formas grupais que majoritariamente têm contribuído historicamente para o crescimento e a ampliação da produção teatral de rua em nosso continente. A pesquisadora Rosyane Trotta (1995, p.22), afirma:

> Só há teatro de grupo quando o objetivo de cada integrante é o de formar e expressar a personalidade e a profissionalização do coletivo – e não a sua própria, ou melhor dizendo, quando as individualidades se colocam disponíveis para criar uma cultura comum e se deixar formar por elas. (...) O grupo é, por definição, o lugar daqueles que não almejam uma carreira solo e para quem o grupo não é uma ponte mas o próprio lugar. O que não quer dizer que dentro de um grupo não haja o individualismo – mas é o individualismo que não quer eliminar o coletivo e que, antes, depende dele (op.cit., p.22).

O teatro de grupo tem como característica um modo de criação e uma produção teatral pautados na coletivização dos procedimentos de criação. Neste modo de fazer teatral encontramos várias formas de grupalidade.

Carreira & Oliveira (2003) identificam o teatro de grupo "como uma promessa de permanente reflexão sobre os fundamentos do teatro, bem como do

desejo de construir métodos de formação do ator baseados em uma ordem ética para o trabalho coletivo" (p.96).

Neste sentido, afirmam os autores que os grupos fundados nos anos de 1980 e 1990, diferentemente de seus antecessores,

> fortaleceram tendências cujos eixos focalizam a busca de linguagens teatrais como forma de construção de identidade cultural. (...) Isto repercute em projetos que implicam estabilidade e uma política pedagógica que difunde os referentes técnicos e ideológicos dos grupos. E o grupo surge com matriz necessária para o estabelecimento de um lugar identitário, funcionando como coesão dos projetos coletivos (p.96-97).

Diante de tal afirmação, faz-se necessário averiguar com mais atenção como se constrói – ou se forja – a idéia de identidade no interior dos grupos.

Segundo a historiadora Beti Rabetti (1993), é necessário aos "grupos enunciarem, também, as diferenças de percurso, e de assim proclamarem a instauração do que é heterogêneo" (p.12). Prodamar a diferença significa ampliar o olhar sobre a forma grupal do trabalho teatral como um tecido de individualidades que, ao ocupar o mesmo espaço, tornam-se paradoxalmente conjugadas e atritantes.

Isto posto, cabe a questão: como entender estas grupalidades? E como esta rede de identidades e tensionamentos pode produzir um trabalho artístico-pedagógico?

Stuart Hall, em sua obra "A identidade cultural na pós-modernidade", discute como na pós-modernidade houve um descentramento da noção de sujeito, e conseqüentemente, de identidade. Segundo o autor, o sujeito pós-moderno não teria uma identidade

> fixa, essencial e permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (...) O sujeito assume identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente (Hall, 2003, p.13).

Este sujeito fragmentado associa-se ao efeito da globalização que da mesma forma promove o deslocamento das identidades culturais nacionais, tornando-as por vezes identidades fracionadas ou múltiplas. Tal processo gera em seu interior novas identidades que tendem a manter-se ao redor do conceito de "tradição", resguardando suas origens, enquanto outras operam num campo distinto, ligando-se ao conceito de "tradução".

Este último tem referência nas novas identidades geradas pelos intercâmbios culturais que acontecem com as pessoas que trazem sua carga cultural originária e as novas aquisições culturais que são adquiridas nos locais para onde migram:

> Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas (op.cit., p.88-89).

A esta "negociação identitária" vincula-se a noção de cultura híbrida, pois esta "nova" identidade rompe as fronteiras da "tradição" para um processo constante de assimilação e reelaboração.

Em um outro texto "Quem precisa de identidade?" (2004), Hall apresenta-nos o conceito de "identificação". Segundo ele, para o senso comum

> a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos e pessoas, ou ainda, a partir de um mesmo ideal. É em cima dessa fundação que ocorre o natural fechamento que forma a base da solidariedade e da fidelidade do grupo em questão (p.106).

Já a abordagem discursiva "vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado" – como "algo em processo". Desta forma, a ocorrência da identificação está sujeita também à contingência, podendo-se ganhá-la ou perdê-la, pois "uma vez assegurada, ela não anulará a diferença. A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção" (p.106).

O sociólogo mexicano Nestor Garcia Canclini (1998) analisa o mesmo processo verificando as especificidades latino-americanas. A hipótese central é a de que "a incerteza em relação ao sentido e ao valor da modernidade deriva não apenas do que separa nações, etnias e classes, mas também dos cruzamentos socioculturais em que o tradicional e o moderno se misturam" (p.18). O conceito de hibridação é aqui acionado como capaz de promover o entendimento da realidade latino-americana. Perceber o tecido cultural como híbrido aponta para, segundo o autor, a superação das análises em torno da hegemonia cultural de um

determinado setor ou instituição. Passa-se a compreender este tecido como um processo dinâmico de "transformações". As culturas híbridas devem ser vistas como "uma articulação mais complexa de tradições e modernidades (diversas e desiguais), um continente heterogêneo formado por países onde, em cada um, coexistem múltiplas lógicas de desenvolvimento" (p.28).

Canclini finaliza sua análise informando que "a perspectiva pluralista, que aceita a fragmentação e as combinações múltiplas entre tradição, modernidade e pós-modernidade, é indispensável para considerar a conjuntura latino-americana de fim de século" (p.352).

Com o auxílio de Canclini, podemos avançar no sentido de compreender que o teatro de grupo estrutura-se a partir de uma combinação múltipla de seus membros no caminhar constante em busca de uma identidade grupal.

A idéia de hibridação, porém, pode levar-nos à compreensão de que a "pós-modernidade", na América Latina, ocorre num processo de ajustamento das diferentes culturas, entendendo este processo como algo pacífico, sem conflitos *a priori*. Sobre esta questão, cabe mencionar o trabalho do crítico peruano Antonio Cornejo Polar que, ao analisar a produção literária latino-americana, chama a atenção para o "conflito implícito numa literatura produzida por sociedades internamente heterogêneas, inclusive multinacionais dentro dos limites de cada país" (2000, p.21).

Compreendendo os sistemas literários como categoria histórica, Polar aponta a necessária reformulação do *corpus* literário latino-americano, a partir da crítica a três categorias, amplamente utilizadas por analistas, que escamoteiam estas contradições, são elas: as idéias de unidade, pluralidade e totalidade.

A compreensão de uma unidade latino-americana, tal como preconizava Simon Bolívar, pode correr o risco de "apagar" em seu discurso uma quantidade de produções culturais não hegemônicas, na formulação ideológica de projetos nacionais associados ao "cânone cultural dos grupos dominantes" (op.cit., p. 26).

A perspectiva pluralista, por sua vez, cai num outro tipo de limitação, pois o "caráter estático que traz implícito (...) não prevê nenhuma alternativa para informar sobre as zonas de confluência ou os movimentos articulatórios que efetivamente ocorrem no curso da história" (p.29).

Neste sentido, podemos pensar que os grupos são estruturas constituídas por um movimento de identificação entre seus membros, que se associam num projeto artístico/estético/ideológico que vai gradativamente sendo repensado e redefinido por movimentos oscilatórios de articulação – hibridismo – e de tensão entre seus membros.

Idéia similar é a defendida por Rabetti (1992, p.13): "itinerância, identidade em permanente reelaboração, procurando escapar à nossa constante necessidade de apreensão, ou fixação do que se quer sempre em vida, movimento".

As idéias de movimento e identificação congregam-se ao observarmos as atividades artístico-pedagógicas dos grupos. Muitos, no decorrer de sua trajetória, vão ampliando espaços de ação direcionados para as atividades educacionais. Quase todos desenvolvem uma estrutura de treinamento, para o aperfeiçoamento de seus atores, e um conjunto de oficinas de formação/aperfeiçoamento de sua linguagem para outros artistas. André Carreira (2006) ressalta a importância que os grupos ocupam na formação de atores nos contextos regionais. Para ele, "esta prática pedagógica vai além do objetivo de ensinar técnicas teatrais, ela se articula como discurso que funda um espaço ideológico e político" (p.56).

Segundo Barba (1987, 1997), no teatro tradicional, o aprendizado é dado nas escolas de teatro, com suas multiplicidades de técnicas, enquanto que o ator de grupo tem no treinamento sua forma de aprendizado, sua ética para consigo e com os outros. Aqui a idéia de especialização atorial em uma determinada linguagem é algo preponderante. O grupo estabelece, ao longo de sua história, seus pressupostos técnicos necessários ao seu modo de fazer teatral, o que também acarretará, de certa forma, uma especialização de seus membros em determinados procedimentos. Este processo ocorre muitas vezes por afinidade. Como, por exemplo, quando um ator desenvolve mais seu trabalho corpóreo-vocal. Isto faz com que, na maioria dos coletivos, a dimensão pedagógica, ou seja, as oficinas sejam ministradas por cada membro do grupo a partir de sua especialidade e não pela coletividade. Há casos em que alguns membros são os únicos responsáveis pelo oferecimento das oficinas. Percebemos então que esta dinâmica instaura uma pedagogia da diferença na valorização do outro, como outro, e aberta à multiplicidade de olhares e fazeres por seus parceiros de grupo.

As oficinas de teatro na pedagogia teatral

Como se ensina teatro de rua? Quais são as metodologias utilizadas pelos grupos para tal fim? Para responder a estas questões escolhemos o campo da pedagogia do teatro como nossa perspectiva de análise. Segundo Ingrid Koudela:

> O termo pedagogia do teatro visou não apenas ampliar o espectro da pesquisa na área, trazendo para a discussão os mestres do teatro – dramaturgos, teóricos e encenadores, como também, fundamentar a epistemologia e os processos de trabalho em teatro, inserindo-os na história da cultura (in Santana, 2003, p.17).

Conduzir nosso olhar pelo campo pedagógico teatral significa traçar diálogos com educadores, artistas, alunos e demais envolvidos, percebendo seus pontos de intersecção na construção do fenômeno teatral e sua assimilação pelas instituições formadoras de atores, professores de teatro, diretores, cenógrafos e teóricos. Assim, neste capítulo, por meio do estudo da didática teatral, focalizaremos os processos de ensino que ocorrem nas oficinas de teatro de rua dos grupos Imbuaça e Ói Nóis Aqui Traveiz e a oficina de trabalho com objetos, ministrada pela atriz do grupo peruano Yuyachkani, Ana Correa.

As as táticas em uso nas oficinas

Decifrar o cotidiano não é tarefa fácil para o pesquisador interessado em traduzir a dinâmica e a riqueza de um determinado processo pedagógico. Tal aventura implica uma disposição, por parte do pesquisador, de ampliar sua percepção de uma determinada realidade "buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando as coisas e pessoas e [se] deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca em cada ponto do caminho diário" (Alves, 2001, p.17). A apreensão dos modos de fazer e ensinar dos espaços cotidianos necessita de uma "parceria" entre os sujeitos da pesquisa, de forma a possibilitar a compreensão dos elementos presentes nestes modos, suas articulações, seus conteúdos e formas.

Como, então, poderemos compreender os procedimentos cotidianos em uso nas oficinas de teatro dos grupos selecionados? Formulada a questão, recorremos aos estudos de Michel de Certeau sobre as práticas cotidianas. Certeau desenvolve as noções de estratégicas e táticas:

> As estratégias são portanto ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugares e visam dominá-los uns pelos outros. Privilegiam, portanto, as relações espaciais (...) as táticas são procedimentos que valem pela persistência que dão ao tempo – às circunstâncias

> que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre os momentos sucessivos de um "golpe", aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos, etc. (1994, p.102).

Pesquisar o cotidiano das oficinas de teatro é, assim, um trabalho que busca compreender as táticas utilizadas pelos grupos para seu fazer pedagógico, penetrando astuciosamente e de modo particular em cada momento.

Pela multiplicidade das práticas cotidianas, as mesmas, segundo Certeau, devem ser entendidas como um número finito de procedimentos que aplicam os códigos e normas existentes numa determinada "ocasião", que resulta de um certo número de formalidades, diz ele:

> Em primeiro lugar, os "jogos" específicos de cada sociedade (...) dão lugar a espaços onde os "lances" são proporcionais a situações (...) os jogos "formulam" as "regras" organizadoras dos lances e constituem também uma "memória" (armazenamento e classificação) de esquemas de ações articulando novos lances conforme as ocasiões (p.83-84).

Sendo assim, as táticas utilizadas em uma situação específica possuem uma formalidade própria que não permite o desvelamento do jogo em sua totalidade. As regras são sempre as mesmas, mas os lances, que são múltiplos, serão escolhidos por cada participante.

Adentrar no cotidiano das oficinas é a possibilidade que temos de perceber as escolhas táticas de cada grupo ou artista-docente para o ensino do teatro de rua, assim como compreender os lances dos participantes em cada trabalho proposto.

Um primeiro ponto a ser tratado concerne à utilização da oficina de teatro como recurso pedagógico. Quanto ao significado da oficina, encontramos os seguintes registros:

> Oficina[4]: 2) curso informal de breve duração ministrado para o aprendizado de uma técnica ou disciplina artística, sem objetivos oficialmente profissionalizantes; 4) laboratório (local ou recinto); em francês ateliê, em inglês *workshop* (Cunha, 2003, p.474).

[4] Ateliê: estúdio, recinto ou local de aprendizado de técnicas e de criação de obras artísticas, equipado com ferramentas, máquinas e materiais adequados a uma ou várias expressões (Cunha, 2003, p.81).

Workshop: 1) termo inglês correspondente a oficina ou ateliê; 2) curso intensivo ou condensado nas áreas artística e esportiva; 3) experimentação de uma técnica ou de uma estética, principalmente nas áreas teatral e coreográfica, com a função de "laboratório", ou seja, de pesquisa formal. Com esse sentido foram constituídas escolas de renome no séc. XX, como a Dramatic Workshop, de Nova Iorque, na qual trabalhou Erwin Piscator, o Theatre Workshop, da encenadora inglesa Joan Litlewoad ou o American Lyric Theatre Workshop, do centro de aprendizado e de criação de dança do coreógrafo Jerome Robbins (op.cit., p.677).

A oficina de teatro é uma estrutura didática amplamente utilizada nas atividades artístico-pedagógicas. Caracterizada como uma ação pedagógica, na qual o professor/oficineiro direciona as atividades de forma a estabelecer um exercício dialético entre o seu conhecimento e o que os participantes trazem de seu universo sociocultural. Nesta medida a oficina torna-se um momento de experimentar, refletir e elaborar um conhecimento das convenções teatrais, buscando instrumentalizar os participantes de um conhecimento teatral básico, vivência de uma atividade artística que permite uma ampliação de suas capacidades expressivas e consciência de grupo. No caso dos grupos teatrais, nos valemos da observação de Argelander (1978, p.4):

> Historicamente, os *workshops* (oficinas) de teatro foram organizados dentro de uma estrutura flexível de atuação do grupo; o *workshop* em si mesmo funcionava com duas capacidades básicas: a primeira e mais importante, como um lugar para se livrar das classes dogmáticas de atuação no sentido de explorar novas idéias e, segunda, como forma prática de fazer produções que poderiam refletir mais os valores pessoais do grupo do que os valores padronizados do teatro comercial.

As oficinas são estruturadas, quase sempre, por exercícios de voz, corpo, jogos e improvisação. Os jogos e as improvisações, elementos básicos no ensino do teatro, são utilizados nestes trabalhos, pois permitem que o material colhido, na trajetória do grupo e de seus membros, seja apropriado e canalizado para o desenvolvimento da criatividade e expressão cênica dos participantes.

Um exemplo é a oficina de "despressurização" do Grupo Tá na Rua descrita pela atriz e professora Ana Carneiro (1998, p.66):

> As pessoas chegam, e o material já está na sala, disposto de modo a ser visto e encontrado com facilidade: máscaras, panos, roupas, perucas e outros objetos que favorecem a transformação, material já usado, doado ao grupo e que constitui seu patrimônio. São cores, brilhos, texturas que modificam os corpos, contribuem para a liberação dos sentimentos e estabelecem um estado de teatro, de representação, em relação a tudo que ali acontece, transformando em teatralidade/teatro os amores, as paixões, os ódios, os medos, a violência e tudo mais que aflora.

As oficinas de teatro oferecidas têm o objetivo de socializar elementos ideológicos e técnicos adquiridos e trabalhados pelo grupo ao longo de sua existência. Nelas o pensamento ético e estético são incorporados às atividades pedagógicas, e atores e encenadores vão assumindo o papel de artistas-docentes e, assim, configurando uma pedagogia teatral.

O artista-docente

Um outro conceito importante para a análise dos projetos artístico-pedagógicos dos grupos em questão é o de artista-docente.

Do ponto de vista de Jean Gabriel Carraso (1983), a divisão do fazer teatral em teatro na educação, teatro profissional, teatro de pesquisa, teatro terapêutico, teatro de vanguarda, entre outros, intensifica a noção de que existe entre estas modalidades uma hierarquia valorativa que considera o teatro profissional como o mais importante e coloca as demais modalidades em segundo plano. E é justamente esta visão hierárquica que determina, em graus de valor, a posição do artista.

O profissional de teatro é aquele que se dedica unicamente ao palco, ao exercício criativo. Qualquer outra função, como a de docente, é vista como menor ou mesmo como um desvirtuamento da sua função primeira, ou seja, do fazer artístico.

A educadora e dançarina Isabel Marques, ao tecer considerações sobre a relação entre prática artística e prática pedagógica, propõe o conceito de artista-docente como uma prática educacional de integração entre estes dois universos, colocados como distintos, tanto por artistas como por educadores, mas integrados em sua práxis na construção de um trabalho artístico-educativo, "não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido amplo" (Marques, 2001, p.112).

No trabalho de diversos atores e diretores, ao longo da história do teatro no século XX, percebemos a importância da prática pedagógica: Stanislavski, Meyerhold, Copeau, Lecoq, Barba, entre tantos outros, além dos brasileiros: Antunes Filho, Maria Clara Machado, Ilo Krugli, Amir Haddad, Dulcina de Moraes, Augusto Boal, para citar alguns. Para Cruciani,

> a pedagogia como um ato criativo é uma realização da necessidade de criar uma cultura teatral, uma dimensão do teatro cujos espetáculos somente satisfazem parcialmente, e que a imaginação traduz em tensão vital. É por isso que no princípio do século vinte o teatro existiu primariamente por intermédio da pedagogia (antes que isso se tornasse enaltecido, organizado e didático) e porque a pedagogia pode ser vista como uma linha direta na continuidade da maioria das experiências teatrais significantes da época (in Barba & Savarese, 1995, p.28).

O conceito de artista-docente parte da percepção não dissociativa entre a atividade artística e a pedagógica no âmbito teatral e sim, que ambas são subsidiadas pelos mesmos princípios. Assim, "as diferenças nas respectivas atividades configuram-se no contexto e, neste sentido, os princípios teatrais já prevêem uma adaptação de procedimentos a cada um" (Icle, 2002, p.34).

Trabalhar com este conceito é uma tentativa de junção de dois pólos: um ligado à criação artística em seu aspecto amplo, no caso teatral envolvendo todas as funções: ator, encenador, cenógrafo, dramaturgo, dramaturgista, figurinista, entre outros; e o outro, o ato da docência, ligado ao processo de ensino que pode ocorrer nos espaços formais de ensino e em espaços informais, de modo consciente, deliberado e planificado. Nos estudos de Marques (2001, 2003), Strazzacappa & Vianna (2001), Spritzer (2003), Martins (2004), Strazzacappa & Morandi (2006), esta articulação entre o campo artístico e o pedagógico aparece de formas variadas.

Normalmente, as atividades artístico-pedagógicas de um grupo ficam a cargo de um membro específico, cuja função é a de organizar pedagogicamente os materiais técnicos trabalhados por todos os integrantes ao longo de sua carreira. Em alguns casos, cada membro torna-se especialista em uma determinada técnica e sua oficina será conduzida a partir desta especificidade sem, no entanto, perder a identificação com o projeto grupal.

Defendo que a dissociação entre a prática artística e a docente, muito comum no meio universitário, não alcance a mesma dimensão nas práticas pedagógicas dos grupos. Nestes, as esferas artística e pedagógica encontram-se interligadas, num processo recíproco de aperfeiçoamento.

No ensino universitário, a atividade de docência e de pesquisa encontram-se, quase sempre, distanciadas do exercício artístico. Muitos professores optam pelo puro exercício da docência e/ou da pesquisa, criando, muitas vezes, espaços de reflexão distanciados de uma prática artística regular. O

conceito de artista-docente, e acrescentaríamos o de pesquisador, implicaria, no âmbito universitário, uma aproximação entre estas esferas de trabalho. Mesmo aceitando a existência e a importância de pesquisas teóricas em teatro, seja em seu aspecto crítico-literário, histórico-historiográfico ou filosófico, verificamos a necessidade para algumas áreas. E especial para os estudos sobre o ator e o ensino do teatro. É importante a prática artística, mesmo circunscrita no espaço da universidade, como um fator que alimenta a reflexão em arte e a prática diária da docência. Não percebemos como autoexcludente as relações entre o fazer, o saber e o ensinar na área teatral, como bem observa Carreira (2006, p.53):

> [O] ator [que] se desliza para o campo da pedagogia, e isso não se explica apenas pelas necessidades econômicas, mas principalmente porque descobre que a construção de seu lugar artístico implica práticas de troca que se articulam de forma mais direta na tarefa do ensino.

O ensino de teatro no âmbito universitário precisa, no nosso entender, considerar que o conhecimento teatral é estabelecido nestas práticas de troca entre o fazer e o ensinar, e todas as implicações e demandas de trabalho pertinentes a esta relação, especialmente para os professores das áreas de interpretação e pedagogia teatral.

No que tange aos grupos, a prática artístico-pedagógica encontra-se ancorada na perspectiva relacional entre o fazer e o ensinar teatro. Ambas as atividades se apresentam como fundamentais para o projeto grupal e sua inserção do cenário brasileiro, como veremos nas experiências do Yuyachkani, Imbuaça e Ói Nóis Aqui Traveiz.

Aprendizes com experiência: Grupo Cultural Yuyachkani (Lima/Peru)

O contato com o Grupo Cultural Yuyachkani ocorreu no período de 26 de julho a 1° de agosto de 2004 em sua sede, no bairro de Magdaleena del Mar, Lima, Peru, quando fui aceito como aluno no curso "Theatre/Memory/Politics: workshop in Peru"[5], oferecido aos alunos de Pró-Graduação do Instituto Hemisférico de Performance e Política das Américas.

[5] Cf. hemi..nyu.edu/course-nyu/yuya.

Durante todo este período, passávamos o dia na sede do Yuyachkani, saindo apenas no horário das refeições, em um trabalho de imersão no cotidiano deste agrupamento. Com isto pude conhecer a biblioteca, a videoteca, o arquivo, assim como conversar com os atores. Assistimos a três espetáculos do grupo: "Museo de las memorias", com todo os atores do Yuyachkani; "Antigona", com Teresa Ralli; "Adiós, Ayacucho!", com Ana Correa e Augusto Casafranca e a *performance* "Rosa Cuchillo", com Ana Correa, seguidos sempre de uma conversa com os atores sobre o processo de criação do espetáculo. A apresentação dos espetáculos e as oficinas faziam parte das atividades do curso, o que proporcionava aos participantes a compreensão "em cena" dos exercícios e comentários feitos por Teresa e Ana nas manhãs de trabalho.

O Grupo Cultural Yuyachkani surgiu em 1971 como uma atitude de fortalecer a relação entre o teatro peruano e a história de seu país. Os atores Ana Correa e Augusto Casafranca comentavam esta primeira fase do Grupo: *No querríamos hacer un teatro tradicional ni un teatro que se divorciara de la realidad* (1994). Nesta etapa, uma das grandes referências era a obra e o pensamento de Bertolt Brecht. Ao direcionar sua produção para um público excluído e marginalizado, este coletivo entrava em contato com as diversas culturas que compõem a sociedade peruana. Assim, sob os preceitos de Brecht, o Yuyachkani também percebia, na cultura popular peruana, um rico material para seu trabalho. Alguns espetáculos desta etapa foram "Puño de cobre" (1974), "La Madre de Brecht" (1974), "Allpa Rayku" (1978) e "Los hijos de Sandino" (1981).

No início dos anos de 1980, com a profissionalização e com a montagem do espetáculo "Los músicos ambulantes" (1983) – espetáculo que até hoje faz parte do repertório –, o Grupo vai buscando um maior equilíbrio entre forma e conteúdo e uma definição sobre o trabalho de ator que desenvolvem e que desejariam desenvolver.

A preocupação a partir deste momento estava centrada na questão técnica da atuação, sem perder de vista a função social do artista, tinha relação direta com duas experiências vivenciadas pelo Yuyachkani: o "Encontro com Eugenio Barba e o Odin Teatret", em 1978, e a criação das *pasacalles*.

A presença e a influência do pensamento-prática de Eugenio Barba, na América Latina, é algo inegável. Vários são os grupos e artistas nos diversos países do continente que trabalham a partir dos preceitos da antropologia teatral. Ian Watson (1993) revela que Brecht, Grotovski e Barba são os três teatrólogos europeus que mais influência têm na produção teatral latino-americana. Porém, diferente de seus precedentes, Barba e o Odin têm sua relação fortemente

alicerçada por seguidas vindas à região, desde os anos de 1970 e, a partir dos anos de 1980, quase ininterruptamente, participando de seminários, festivais, oficinas, seções e demonstrações de trabalho, a convite de grupos e instituições culturais (Masgrau in Barba, 2002, p.74).

Esta presença constante dinamiza o conhecimento e os métodos de trabalho e "treinamento" do Grupo. O Yuyachkani teve seu primeiro contato com o Odin no ano de 1978, quando o mesmo participava do Encontro de Teatro de Grupo em Ayacucho, organizado pelo grupo Cuatrotablas. O impacto foi intenso como comenta Miguel Rubio:

> *El "Encuentro de Aycucho" a pesar de todas las objeciones y rechazos, había creado hilos conductores de una corriente invisible que sentíamos con mucha fuerza, la central de energía venía del infatigable trabajo del Odin en las calles, en las comunidades campesinas y mercados, propiciando trueques, ellos llegaban a un lugar previamente establecido, presentaban su trabajo y luego la comunidad le respondía también con un trabajo artístico. En estos encuentros se verbalizaba poco, esto potenciaba otros niveles de la comunicación que van más allá de las palabras, lo asombroso era ver el nivel de respuesta que se establecía al ponerse el grupo de igual a igual con la comunidad, planteando el intercambio como base antes que la prédica o paternalismo en el que – ahora hay reconocerlo – caímos muchos de los que llevábamos al pueblo las "ideas correctas". Ésta es una lección de la que me siento agradecido porque fue muy útil para repensar nuestros estilos* (Zapata, 2001, p.146).

O comentário de Rubio pontua a mudança de rumo, no campo do trabalho atorial, ocorrido no Yuyachkani a partir de então. De um teatro, cujo foco estava centrado no ator-militante, ou seja, um ator que compreende criticamente seu meio social e utiliza a palavra como instrumento teatral de percepção e discussão do mundo, que passa a compreensão de um ator que percebe e trabalha, a partir de seus referenciais culturais, seus canais psicofísicos na construção de uma dramaturgia própria, por um procedimento de "treinamento" contínuo. A concepção do exercício e do ofício atorial ganha uma maior complexidade sem perder de vista seu posicionamento e sua função social.

Ao longo dos anos, o contato com o Odin foi se ampliando em diversas idas e vindas do grupo a Lima e com a participação de Rubio e dos atores do Yuyachkani nas sessões da Internacional School of Theatre Anthropology (ISTA).

Identificamos, principalmente, três aspectos na pedagogia do Yuyachkani que têm profunda relação com a influência/referência do Odin: o "treinamento"; a troca para a constituição de repertórios atoriais e "aprender a aprender" – improvisação e autonomia como método de criação atorial.

O termo treinamento aparece como um componente estrutural nas diversas pedagogias do ator surgidas na Europa e América do Norte no decorrer do século passado. Sua noção está atrelada "à noção de exercício e aperfeiçoamento" (Féral, 2003, p.49) do instrumento-ator por meio de um conjunto de atividades realizadas com certa freqüência. Este entendimento foi amplamente disseminado pelos livros de Grotowski, Barba, Brook, Oida (op.cit.) e ecoou pelos países latino-americanos e nos jovens agrupamentos teatrais contemporâneos.

A pesquisadora canadense, Josette Féral, revela que, no decorrer dos anos de 1980, vários diretores e atores vão deixando de utilizar a palavra treinamento e passam a usar o termo *training*, que além de ser mais intercultural, pois valoriza o processo de aquisição e troca de conhecimentos teatrais entre as diversas culturas, e evita conotações reducionistas, "que muitas vezes evocam a ginástica do ator" (p.50).

Com isto a concepção de treinamento vai-se configurando a partir de alguns fundamentos: a) a formação passa pela relação mestre-discípulo; b) a técnica não deve ser um fim em si; c) aprende-se ao longo de uma trajetória; d) o aprendizado passa a ser individualizado.

A idéia da formação artística pela via relação mestre-discípulo é colocada como uma outra via, não-fragmentada ou pluralizada das escolas formais de ensino teatral. A aquisição do conhecimento ocorre mediante o encontro – em tempo reduzido – com um conjunto de professores com modos de fazer e ensinar teatro distintos. O ensinamento via mestre ocorre de maneira contínua, profunda e está vinculada a um único entendimento de fazer/ensinar teatro. "O teatro como escola, a companhia teatral como lugar de formação, a escola como vinculada a um teatro" (p.52).

Aqui também a técnica passa a ser vista como um processo facilitador para a criação atorial, um meio do qual o ator dispõe para seu trabalho. Nega-se a idéia de um ator-atleta ou virtuoso, onde a técnica aparece como algo preponderante. É na superação deste modelo que o treinamento se coloca.

No treinamento, a aquisição e a construção do conhecimento teatral estão relacionadas também ao conhecimento que o ator tem sobre si próprio. "O verdadeiro treinamento continua pela vida toda" (p.54). A ênfase está localizada no sentido processual que o trabalho diário pode produzir e é justamente esta regularidade que afina e prepara o instrumento do ator, suas capacidades psicofísicas.

Nesta proposta, a individualização do treinamento é o caminho definidor do aprimoramento atorial. Ao investir sua pessoalidade neste processo, o ator,

ao longo do tempo, adquire uma maior consciência de si, de si no processo, na relação com os outros atores, na sua forma de jogo e nos seus limites. Para Féral, este movimento de individualização separou o treinamento do processo pedagógico (p.55). Porém, pensamos que o que ocorre não seja uma separação, mas uma outra proposta pedagógica, uma nova forma de relação ensino-aprendizagem, na qual a responsabilidade sobre a aquisição do conhecimento teatral passa a ser mais do ator e de seu investimento no processo de trabalho do que propriamente da dinâmica inscrita pelo professor e/ou mestre. Passa-se a assumir uma concepção de didática do teatro calcada na idéia "aprender a aprender". O aluno passa a ser percebido não como uma figura passiva no processo de ensino-aprendizagem, mas como um agente responsável por sua formação. Neste sentido o processo pedagógico, no âmbito teatral, pode ser compreendido pela relação estabelecida entre o educador e o educando, que, segundo Paulo Freire, promove um diálogo entre conhecimentos de todos os envolvidos no processo, e não pressupõe o aluno como uma "folha em branco" a ser preenchida pelo conhecimento do professor. Do mesmo modo, a didática teatral deve compreender que o aluno em seu processo formativo necessita adquirir a percepção de sua função e responsabilidade na aquisição de novos conhecimentos.

Para Barba (1997), instaura-se um processo pedagógico, que se nega a si mesmo enquanto algo cristalizador, de uma verdade inerte e imutável. Ao contrário, o pedagógico se encontra na dinâmica de um aprendizado contínuo, rebelde, baseado na troca de experiências teatrais diversas que propiciam a cada participante envolvido descobrir novas possibilidades de criação.

A proposta pedagógica da antropologia teatral fundamenta-se na pré-expressividade, nos "princípios-que-retornam" encontrados em diferentes técnicas extra-cotidianas de atores de diversos tempos e culturas. Tais princípios estarão relacionados, por exemplo, ao equilíbrio, ao uso dos olhos e da coluna vertebral, ao peso.

É juntamente por este aspecto que aparece a opção didática pela improvisação como um procedimento de trabalho que alarga as possibilidades criativas do ator. Diferente da improvisação na criação coletiva, nesta didática ela é trabalhada, em primeira instância, no indivíduo, para que este "descubra" e desenvolva seu estado performativo. É importante mencionar que todos os elementos constituintes da pré-expressividade – momento designado pela antropologia teatral como anterior ao processo de construção de personagem, que visa desenvolver elementos estruturais do instrumento atorial –, citados

anteriormente, constituem-se partes deste processo e instrumentalizam o ator para a construção de ações físicas, aquisição de precisão e presença cênica, variação rítmica e trabalho com objetos.

Um terceiro ponto de influência/referência é o que chamamos de "troca para a constituição de repertórios atoriais". Quando Barba apresenta a idéia do terceiro teatro, como aquele que germina e cresce fora das regras do mercado teatral com um forte vínculo com as identidades culturais, aparece, subjacente a esta noção de permuta: A atua para B e B atua para A. Esta relação de troca entre grupos e/ou entre culturas direciona e determina a constituição teórico-prática da antropologia teatral. Segundo Ian Watson (2000, p.49),

> *el trueque se ha transformado en moneda corriente en el Tercero Teatro. Grupos como el Potlach y el Tascabile di Bergamo en Itália. Cuatrotablas y Yuyachkani en Perú y Teatro Libre y Teatro Núcleo en la Argentina han seguido el liderazgo de Barba en el uso de la actuación como punto de contacto entre diferentes culturas.*

As formas de contato com outras culturas, sejam elas internas na tensão de identidades que formam um determinado país (Polar, 2000) ou externas, entre culturas e práticas bastante distintas, constituíram os fundamentos para a elaboração por Barba dos "princípios-que-retornam" como um conjunto de elementos – jogo de oposições, equilíbrio precário, fragmentações de partes do corpo, estado de prontidão, impulso, força – que são identificados nestas diferentes culturas e se revelam, numa operação de bricolagem, frutíferos para o desenvolvimento de um modelo de ator.

A rua, como espaço teatral, serviu para muitas experiências de bricolagem, para a constituição de repertórios atoriais e ocuparam na trajetória do Odin Teatret e dos grupos do Terceiro Teatro, dentre os quais o Yuyachkani, um local de destaque para exercitar o que fora trabalhado nos treinamentos.

As *pasacalles* (pelas ruas) são encenações que caminham pela rua, como um cortejo ou uma *performance* em processo, com características próprias: emprego de elementos que a distinguem do movimento cotidiano do espaço; pode ser organizada formal ou informalmente, promovendo formas diferenciadas entre os atores e os espectadores; são estruturadas em uma combinação de "procissão" e "estação", em ambas as possibilidades sempre existe uma parada em um ponto importante do trajeto escolhido (Telles, 2002, p. 64). Um exemplo de *pasacalle*, encenado pelo Yuyachkani, em "Los músicos de barro", recebe de Elmore (1988, p.86) uma bela descrição:

> A peça tem três movimentos, centralizados no conflito entre o oprimido Pongo e o Chonguino colonizador. O início da ação fica a cargo de um anunciador, com um tamborim e uma máscara em forma de caveira, tomado do carnaval de Andahuaylas; o Choguino é construído sobre a base das danças de *chonguinada* na zona central do Peru e o Pongo foi sugerido por ceramistas de Quinua (região de Ayacucho), assim como a banda de músicos em cortejo que encerra a seqüência.

Esta forma de *pasacalle* é utilizada pelo grupo, principalmente em momentos de tensão sociopolítica no Peru. Outro exemplo é o *pasacalle* "El bus de la fuga" (2002), encenada em diversos bairros de Lima e cidades próximas após a condenação do ex-presidente Alberto Fujimore.

Para Taylor "essas *performances* ampliam a experiência dos que concordam em fisicamente seguir os atores por todos os diferentes espaços" (2002, p.29), e é a busca deste ator capaz de manter o público consigo, diante das diversidades da rua, que levou o Yuyachkani, influenciado pelo Odin e dos preceitos da antropologia teatral, aos "trabalhos de relação" (op.cit.). Trata-se de pequenas *performances* nas quais os atores iam para a rua com determinados personagens para improvisar e criar uma relação de troca com os passantes, os espaços e com a cultura da rua. Estes trabalhos, realizados durante vários anos, foram fundamentais também para o processo de criação dos espetáculos de sala: "Encuentro de Zorros" (1985) e "Contraviento" (1990).

A prática teatral em ruas como exercício investigativo de uma teatralidade, útil tanto na cena quanto no exercício técnico atorial em espaços abertos, aliada ao contato e à influência da antropologia teatral, demarca o campo de ação pedagógica que os atores do Yuyachkani intensificam no decorrer nos anos 90.

Estas experiências são fundamentais para a constituição do eixo caracterizador da pedagogia do Yuyachkani: o conceito de ator múltiplo. A experiência do grupo com espetáculos de rua e em espaços alternativos levou à formulação de um conjunto de conhecimentos que o ator deva aprender e desenvolver em seu trabalho. A respeito do ator-múltiplo, registramos as seguintes palavras de Ana Correa:

> Nos anos 80 [do século XX] que falamos da atriz e do ator múltiplo, porque tem que dominar o espaço de fora [da rua]. Este ator que faz de tudo: que é capaz de bailar, usar máscaras, pernas de pau, tocar instrumentos (...). Porque você é quem conquista a atenção de um espectador, que, necessariamente, veio para te ver. Você tem que namorá-lo, que capturá-lo[6].

[6] Entrevista realizada por Narciso Telles com Ana Correa. Lima, 2004.

Para Miguel Rubio é fundamental que "o ator busque uma técnica [ou diversas] adequada a esta necessidade e ao mesmo tempo desenvolva um especial sentido de observação que o faça estar atento e sensibilizado para as diversas trocas com o público" (2001, p.34).

A concepção sobre o instrumento-ator e seu papel social vai, conseqüentemente, fundamentar a forma didática nas oficinas que o Grupo ministra em sua sede, festivais e eventos ao longo dos anos. Como nos disse Ana:

> esse mesmo princípio se é ensinado por Teresa vai ser do ponto de vista de Teresa, se é ensinado por Augusto será do ponto de vista de Augusto. Isso é bom e maravilhoso. Tratamos de pegar esta diversidade pluricultural no Yuyachkani [7].

Pela fala fica claro que existe uma identificação dos atores com o projeto teatral do Yuyachkani, o que nos permite analisar uma determinada oficina e tecer comentários sobre caminhos pedagógicos que norteiam o projeto grupal ao longo de sua trajetória.

Oficina do Grupo Yuyachkani: trabalho com os objetos

A pedagogia do Yuyachkani pode ser dividida em três frentes de ação: um trabalho mais relacionado ao teatro comunitário, com atividades em diversos distritos de Lima e cidades do interior; as oficinas de auto-estima "cenário do mundo interior", oferecidas pelas atrizes para mulheres e dirigentes populares vitimadas pela violência civil peruana; e as oficinas de formação teatral, que visam instrumentalizar tecnicamente atores a partir da experiência do Grupo.

Selecionamos para análise a oficina de trabalho com objetos, ministrada pela artista-docente Ana Correa e direcionada à formação atorial.

O primeiro encontro da oficina aconteceu em 27/07/04. Assim que chegamos à casa do Grupo Yuyachkani, uma residência localizada num bairro operário da capital peruana, com suas paredes e portas vermelhas e verdes, o encantamento foi geral. Ficamos absolutamente extasiados com a dimensão e a organização do espaço: um escritório, uma sala de arquivo, uma sala de máscaras, cozinha, uma biblioteca/videoteca, uma sala menor para as oficinas de confecção de máscaras e adereços e uma sala de trabalho na qual o Grupo treina, ensaia, ministra oficinas e apresenta seus espetáculos.

[7] Entrevista realizada por Narciso Telles com Ana Correa. Lima, 2004.

Entramos na sala e começamos um ritual que foi repetido em todos os encontros: tiramos os sapatos, deixamos mochilas e bolsas num espaço reservado da sala, colocamos nossas roupas de trabalho. Cada um escolheu um espaço na sala, sentou e se concentrou até o início do trabalho.

Neste dia, iniciamos o trabalho com uma exposição oral da oficineira sobre o Grupo, sua trajetória pessoal e o tipo de trabalho a desenvolver ao longo da semana. Em seguida começamos o aquecimento físico (corpo e voz): exercícios de respiração baseados na *yoga* e no *tai-chi*; exercícios de emissão sonora (vocais, ressonância), alongamento e atividades que produzissem no corpo uma energia concentrada extracotidiana, uma presença, para assim iniciarmos o trabalho com os objetos. Passávamos de um momento para outro do aquecimento buscando uma fluência, e não parando uma atividade para iniciar outra. Este aquecimento, que se repetia também em todos os encontros, durava aproximadamente uma hora e meia. Boa parte do aquecimento foi trabalhado a partir de estímulos musicais.

O objeto selecionado, neste dia, foi a cadeira. Cada participante escolheu, dentre as cadeiras disponíveis na casa, uma que fosse do seu gosto para trabalhar. Este primeiro contato com o objeto – uma escolha pessoal – já imprime um movimento relacional entre o aluno e a cadeira. Seguindo as orientações de Ana, realizamos as seguintes etapas: a) perceber corporalmente o objeto: maneiras de sentar, carregar, soltar, pular, sempre partindo de verbos de ação; b) trabalhar o objeto como brinquedo: imaginar-se criança brincando com a cadeira e as infinitas possibilidades deste jogo; c) selecionar de todo o repertório adquirido cinco maneiras de sentar, três de carregar e soltar, uma de tomar o objeto como brinquedo; d) organizar uma seqüência lógica com o material selecionado, isto é, cada participante seleciona de todas as etapas anteriores de trabalho momentos de improvisação, que julgar importante, e constrói um novo arranjo com este material, em uma seqüência que se apresente com certa coerência para quem a realiza. Esta etapa é uma das mais importantes no processo de improvisação desenvolvido pela antropologia teatral, pois aprimora no aluno a capacidade de seleção de seu repertório, a partir de escolhas pessoais; e) trinta minutos de trabalho de repetição e fixação da seqüência; e f) apresentação individual da seqüência para os demais participantes.

Ao término das apresentações, Ana fez algumas observações sobre o que vimos, pontuando os aspectos que mereceriam um melhor trabalho e o que foi bom. Em seguida, foi aberto o espaço para aqueles que quisessem comentar o que fizeram e viram. Esta parte final do encontro era o momento de avaliarmos o trabalho realizado, socializar nossas dificuldades e facilidades, e dialogar com todos. Todos os comentários apresentavam-se como um componente de observação

externa ao fazer, natural para quem conduz uma oficina, porém não eram puramente informações teóricas, mas inquietações e observações intimamente relacionadas à sua prática, como atriz dentro de um grupo. Por exemplo, um comentário seu acerca da minha seqüência, pontuando aspectos relacionados ao tônus muscular e à necessidade de precisar melhor a passagem de um momento para o outro. Não há dúvida de que a trajetória pessoal imprime ao artista-docente um modo de direcionar a relação ensino-aprendizagem, especialmente na área de artes, pois aqui, como vimos, todo o comentário, feito após a sessão de trabalho, estava atrelado ao trajeto artístico de Ana, revelado em sua demonstração técnica.

Antes de deixarmos a sala de trabalho, Ana nos solicitou que trouxéssemos para a próxima aula um par de sapatos.

No dia seguinte, chegamos todos juntos, e como no dia anterior, a aula começou pontualmente no horário com todos os participantes já prontos para o início do trabalho. Realizamos toda a seqüência de aquecimento. A continuidade de um aquecimento físico proporciona ao corpo um ganho, gradativo, de precisão, abertura, agilidade para o trabalho. Isto foi sentido por nós no decorrer dos dias.

O objeto a ser trabalhado foi o sapato. Antes de iniciar o exercício, Ana falou da importância e da função do sapato numa sociedade economicamente pobre como a peruana: ter um sapato garante um *status* social privilegiado em relação àquele que não o possui. Neste momento, mais uma vez o material de trabalho foi contextualizado, o que, ao nosso entender, pode possibilitar um processo de trabalho diferenciado[8].

A atividade era direcionada para a questão: como desenvolver a criação do personagem a partir do sapato. E seguia a seguinte seqüência: o primeiro momento tinha como objetivo descobrir as possibilidades de relação entre o ator e seu próprio sapato. Laboramos formas variadas de andar, calçar, pisar e outros verbos de ação (conforme mencionamos no trabalho com a cadeira), entendendo o sapato não como um elemento externo ao corpo, mas como o definidor e condutor de nossa atitude corporal. Durante aproximadamente 30 minutos, ficamos realizando esta atividade. Ao término, cada um mostrava ao grupo o sapato que havia trazido e jogava num "monte", onde eles eram misturados. Um a um ia ao "monte dos sapatos" e retirava um par que desejasse trabalhar, diferente do seu, para a segunda etapa do exercício.

[8] Pude constatar isto quando participei da oficina de teatro de rua do Grupo Tascábile, em 2004, na UNIRIO e trabalhei, num dos encontros, a relação ator-objeto. Neste caso, o objeto não contextualizado foi tratado como um elemento a ser desvelado na relação com o ator.

Naquela etapa, o objetivo era de buscar formas corporais e investigar possibilidades de movimento a partir dos sapatos. Andamos pelo espaço percebendo o formato, tamanho, peso do sapato e experimentando novas atitudes corporais, que nasciam do movimento, e sua relação com o objeto. Tanto este trabalho quanto o anterior eram feitos individualmente, não havia nenhuma proposta de buscar uma relação com outro participante.

Passada esta etapa, formamos um coletivo no canto direito da sala e, em diagonal, iniciamos uma caminhada em grupo sob a orientação de Ana, que ia mudando as circunstâncias a cada momento: pés pesados, chão escorregadio, chão quente, sapatos apertados, sapatos que comandam o nosso corpo. Foi um momento interessante. Pela primeira vez exercitamos a coletivização do grupo de alunos.

Neste mesmo encontro, no horário da tarde, ao adentrarmos na sala de trabalho, encontramos uma outra disposição espacial. Num determinado espaço havia várias almofadas no chão em semicírculo e um tapete sobre o qual estavam dispostos diversos objetos: sapatos, máscaras, instrumentos musicais e bastões. Após a entrada de todos os participantes, a porta da sala foi fechada e Ana iniciou sua demonstração chamada "como uma atriz se prepara", na qual apresentava os princípios norteadores de seu treinamento e de sua pesquisa dentro do grupo. A demonstração teve início com o aquecimento corporal, voz e respiração – um despertar do corpo para o trabalho cênico com base em exercícios de *yoga* e *tai-chi*.

No campo teatral, as demonstrações práticas – demonstrações de trabalho – têm ganhado evidência junto aos artistas que a utilizam com a intenção didática explícita ou não de apresentar seus procedimentos de criação e "treinamento". No campo educacional, a demonstração didática é uma técnica de ensino utilizada nas disciplinas tecnológicas e de artes, que, em um primeiro momento, tinha por objetivo capacitar o aluno para o trabalho puramente mecânico. Ele observava a demonstração do professor para em seguida repetir os procedimentos. Com o advento da prática pedagógica mais crítica e reflexiva, esta visão puramente mecanicista vai perdendo força e a demonstração didática ganha novos contornos (Veiga, 1991, p. 133-134).

Uma pura demonstração de procedimentos que garantem um resultado adequado passa a constituir mais um elemento metodológico que, vinculado a outros, proporciona ao aluno construir sua própria percepção do mundo a partir da experiência, articulando trabalho intelectual com trabalho prático. Ao observar como o artista-docente maneja seu instrumento de trabalho, o aluno pode perceber, com mais clareza, as possibilidades de desenvolvimento de seu trabalho em cada atividade proposta.

A observação de uma demonstração vai muito além de uma simples cópia do que é observado. O processo de aquisição de conhecimento teatral, no caso do ensino de interpretação no ocidente, passa pelo indivíduo-aluno e por suas informações corpóreo-sensoriais. Era perceptível que, no encontro posterior, a demonstração de vários dos participantes da oficina ampliou a percepção e a compreensão das atividades propostas, o que possibilitou uma maior dinâmica no processo de trabalho.

A respeito da demonstração didática, Ilma Veiga (op.cit.) relacionou uma série de objetivos, dos quais escolhemos os seguintes: aprofundar e consolidar conhecimentos; ilustrar o que foi exposto, discutido ou lido; estimular a criticidade e a criatividade; propor alternativas para resolver problemas.

A organização da demonstração também exige do professor um planejamento de forma a explicitar com clareza todos os objetivos, apresentar um roteiro da demonstração para que o aluno tenha a compreensão de todas as etapas do processo de trabalho. A demonstração deve acontecer num ritmo que possibilite o acompanhamento dos alunos, fornecendo as explicações necessárias sobre o que está fazendo e quais os procedimentos acionados, clareando seus conceitos e princípios de trabalho.

A demonstração de Ana Correa segue este trajeto. Vemos um roteiro – passo a passo – dos procedimentos acionados, suas fontes de pesquisa e, principalmente, as dificuldades enfrentadas pela atriz neste percurso ao "ator múltiplo". Esta demonstração, como também nas dos demais atores do Grupo[9], evidencia uma outra variação da idéia da "troca" apresentada por Barba: demonstração é também uma forma de encontro e intercâmbio entre os presentes, na qual é explicitado com maior precisão seu modo de fazer teatro (Watson, 2000; Cruciani & Falletti, 1999).

A demonstração contextualiza o conhecimento que vai sendo construído no decorrer dos encontros. A própria oficineira em entrevista afirma:

> Então, quando entregamos estas técnicas, quando eu as entrego aos alunos, entrego também o contexto: de quando a encontrei, de como a encontrei. É importante contar a fonte e dizer para eles de onde veio[10].

Contextualizar o conhecimento possibilita ao aluno: uma maior compreensão de toda a experiência vivida pelo artista-docente, de suas tensões e

[9] Teresa Ralli – "Cuerpo y voz"; Amiel Cayo – "El actor que danza"; Augusto Casafranca – "El cuerpo ausente"; Débora Correa – "Actor y la máscara".

[10] Entrevista realizada por Narciso Telles com Ana Correa. Lima, 2004.

enfrentamentos diante deste elemento técnico, e re-configura uma relação que não estará baseada na estrutura autoritária de poder (Foucault, 1996), que muitas vezes garante ao professor uma incomunicabilidade com seus alunos e o estabelecimento não de uma troca, mas de uma ordem no processo de ensino-aprendizagem.

O "contar a fonte" significa explicitar aos participantes que o conhecimento trabalhado se insere no trajeto de aprendizado do próprio artista-docente. Este modo de ensinar explicitando as fontes possibilita ao aluno perceber que seu professor também se encontra num processo de formação contínua, sendo "um aprendiz com experiência".

Durante todo o aquecimento, a atriz, sem parar seu trabalho, discorria sobre o sentido daquela determinada atividade. A seguir, ela iniciou o trabalho com o bastão, buscando a atenção, a precisão e um estado de energia pleno. Ana realizava uma seqüência de movimentos com o bastão e gradativamente o exercício ia ganhando complexidade. No segundo momento, tratou do jogo da máscara teatral dividindo-o em três pequenas partes: uma primeira com a demonstração do uso da máscara, tal como trabalhado pelos atores do Yuyachkani.

Na segunda etapa do jogo das máscaras, Ana apresentou uma que encontrou em sua pesquisa pessoal nas comunidades peruanas e em sua relação com uma determinada dança tradicional. Por fim, apresentou o nariz do *clown* e o processo de nascimento de sua palhaça, partindo da máscara e dos sapatos.

Das máscaras, Ana passou a trabalhar com objetos, apresentando seqüencialmente seu processo de pesquisa atorial com os objetos: variações de peso, possibilidade de estabelecimento da relação objeto/ator, variações de tempo e duração no manejo do objeto, caminhos de construção de personagens a partir da relação com os mesmos.

No encontro seguinte, cada participante deveria trazer um casaco ou um cachecol para o trabalho. Eu trabalhei com o casaco. Como nos encontros anteriores, iniciamos com o aquecimento corpóreo-vocal e, em seguida, o trabalho com as roupas. Escolhi um local no espaço, sentei e coloquei o casaco na minha frente. Seguindo as instruções de Ana, começamos pelo contato tátil e visual com o casaco, percebendo todos os detalhes. Passamos a pesquisar o peso e o volume da roupa e como poderia construir imagens a partir dele junto ao meu corpo. Após esta primeira etapa, começamos a laborar com os verbos de ação: vestir, tirar, lançar, apertar, brincar (como criança). Esta mesma seqüência realizei com os sapatos, o que já se apresentava com certa familiaridade. A cada ação ia modificando a intenção, o ritmo da própria ação e da passagem de uma ação para

outra. Todo o trabalho era observado pela artista-docente que fazia, poucas vezes, algumas observações pontuais para aqueles que se prendiam a uma determinada ação ou ritmo não investigando outras possibilidades de trabalho com as roupas. Passado este momento, Ana nos solicitou que construíssemos uma seqüência com cinco momentos do trabalho desenvolvido anteriormente. Chamou-nos a atenção para perceber mais precisamente a relação roupa/corpo, as transições das ações e a precisão dos movimentos. Ficamos aproximadamente trinta minutos. Organizada a seqüência, e após um breve intervalo, cada participante fez sua apresentação. Logo após, Ana e todos nós falamos sobre o desenvolvimento do trabalho e as demonstrações dos colegas. Um dos comentários de Ana neste encontro foi que, no Peru, o casaco adquire ao ser trabalhado cenicamente uma força opressora, pois seu uso marca simbolicamente a brutalidade, a violência e a opressão vivida pela população nos anos do Governo Fujimori e do Sendero Luminoso. Em ambas práticas autoritárias – militar e de extrema esquerda – foram mortos um número significativo de civis em várias regiões do país.

No último dia de oficina, a proposta de trabalho foi: do repertório criado e desenvolvido nos encontros, que elaborássemos uma pequena cena – seqüências de ações – a ser apresentada no final da aula para um pequeno público (atores do Yuyachkani, alunos de Ana do Teatro Universitário da PUC-Lima). Organizamos coletivamente, com a participação efetiva da oficineira, um pequeno roteiro que alternava momentos coletivos (com todo o grupo) e momentos individuais (com a participação de apenas alguns alunos). Dentre os escolhidos para o trabalho individual, minha seqüência foi uma delas, passei então a ensaiar minha seqüência, deixando-a a mais limpa possível. Após a apresentação, Ana pediu que sentássemos em roda e fez uma breve avaliação da oficina, ressaltando os aspectos que havia observado em cada um de nós e que mereceriam um maior apuro. Cada participante pôde também tecer seus comentários do curso, que eram atentamente escutados pela artista-docente. Pela avaliação geral do grupo, o curso foi importante na medida em que possibilitou a muitos participantes trabalhar com determinados procedimentos técnicos que não conheciam e, para outros, a oportunidade de retomar o trabalho com os objetos e perceber a dimensão que este treinamento pode operar no trabalho atorial e cênico. Penso que a oficina foi muito além da transmissão de conhecimentos técnicos, proporcionou-nos conhecer uma ética de trabalho artístico-pedagógico desenvolvido pelo Yuyachkani: na qual toda técnica pressupõe um compromisso ético de quem a maneja.

Fazendo a oficina do Yuyachkani, pude perceber uma didática que se fundamenta no processo de ensino-aprendizagem direcionado para a busca de um novo *actor y un teatro vivo donde el actor sea el centro de la búsqueda y la experimentació* (Martallana, 1995, p.52). Como nos disse Ana Correa:

> É isso que eu digo permanentemente aos alunos: roubem os princípios e experimentem em vocês, porque o caminho natural de um ator ou atriz é ser professor. É o caminho natural dos artistas no Peru, os bailarinos mais experientes ensinam aos jovens, por isto eu tenho que preparar vocês e dizer que não levem o que digo, podem escrever, mas experimentem, porque o que estou ensinando é o que eu tenho experimentado[11].

As palavras de Ana Correa confirmam os princípios norteadores da pedagogia do Yuyachkani. Uma pedagogia que se gesta no pensamento brechtiano, na cultura popular peruana, consolida-se a partir de suas experiências de rua e com a influência da antropologia teatral que leva os artistas-docentes ao aprofundamento técnico de suas potencialidades, na busca de um ator múltiplo que responda com propriedade à sua arte e à sociedade na qual está inserido.

A pedagogia teatral do Grupo Imbuaça (Sergipe/Brasil)

> Cultura popular não se conceitua, enfrenta-se. É algo que precisa ser contextualizado e pensado a partir de alguma experiência social e cultural, seja no passado ou no presente; na documentação histórica ou na sala de aula (Abreu, 2003, p.95).

O pensar/fazer/ensinar teatro de rua com base em conteúdos, presentes na cultura popular brasileira, é a linha de trabalho de um dos mais antigos e importantes grupos brasileiros: O Imbuaça.

O Grupo Imbuaça, sediado na cidade de Aracaju, Sergipe, foi fundado no dia 28 de agosto de 1977. Seu nome faz uma homenagem ao artista popular Mané Imbuaça[12], e, segundo seus membros, deve ser uma corruptela de imbruaca, que significa briga, confusão. Sua trajetória artística tem trilhando um caminho estético intrinsecamente vinculado à cultura popular tradicional nordestina, especialmente a sergipana, configurando uma proposta teatral de rua relacionada ao chamado teatro popular. Segundo o ator Lindolfo Amaral, a identidade do grupo

[11] Entrevista realizada por Narciso Telles com Ana Correa. Lima, 2004.

[12] Embolador que o grupo conheceu em fevereiro de 1978, e que foi assassinado na Praia Atalaia.

está fundamentada nestes elementos: "a fundamentação do trabalho do Imbuaça está na cultura popular. É a partir de alguns elementos que nós chamamos elementos da cultura popular que estabelecemos a base para a construção de nosso trabalho"[13].

Estes elementos da cultura popular, mencionados por Lindolfo, são explicitados em sua Dissertação de Mestrado, quando afirma:

> As danças e músicas do folclore sergipano fazem a base de [nossas] ações, enquanto a literatura de cordel é objeto de estudo para a construção da dramaturgia, cuja aprendizagem se deu a partir do Teatro Livre da Bahia, mais precisamente servindo-se das adaptações desenvolvidas por João Augusto (2005, p.149).

Seus espetáculos são, em sua maioria, estruturados na dramaturgia de cordel, trabalhando com personagens-tipos e utilizando a roda como a forma preponderante de organização do espaço cênico.

Na pesquisa de campo realizada durante o Festival de Teatro de Itaúna, Minas Gerais, tive contato com os aspectos mencionados.

Cheguei em Itaúna por volta das nove horas e, após me hospedar, fui direto para a Feira do Mercado assistir ao espetáculo "Um teatro chamado cordel", encenado pelo Grupo Imbuaça. A referida encenação foi concebida a partir de elementos da cultura popular sergipana. São danças e músicas do folclore sergipano e textos da literatura de cordel. Cabe esclarecer que este espetáculo já faz parte do repertório do Grupo há vários anos. Nesta apresentação foram mostrados os seguintes cordéis: "O matuto com o balaio de maxixe", "A moça que bateu na mãe e virou cachorra" e "O malandro e a graxeira no chumbrego da orgia". Ao chegar na praça, encontrei os atores finalizando suas caracterizações e organizando o material para o início do espetáculo.

O espetáculo iniciava com uma chegança/convocatória pela rua, próxima ao local de apresentação, cujo objetivo era chamar o público transeunte para a função. Esta forma de chamamento é tradicionalmente utilizada no teatro de rua. Seu objetivo é de anunciar ao público não convocado a presença do ato teatral em um lugar determinado da cidade. O espetáculo foi apresentado numa praça em que acontecia uma feira e, dentro da programação do festival de teatro, já havia um grande (para as dimensões do local) número de pessoas prontas a assistir ao trabalho. A roda foi organizada e os atores do Imbuaça iniciaram o espetáculo com o narrador contando a história, enquanto os atores representavam. A figura do narrador aparecia no espetáculo de várias formas: como um personagem participante da história, como um ator fora da narrativa, ou alternando estas duas possibilidades. Entre as histórias, o grupo apresentava passos de danças do folclore sergipano. Todo o trabalho atorial estava calcado no personagem-tipo e na caricatura, de forma que a composição dos mesmos ressaltasse os aspectos cômicos presentes na dramaturgia.

[13] Entrevista realizada por Narciso Telles com Lindolfo Amaral. Itaúna, 2005.

No campo pedagógico, o Imbuaça desenvolve um conjunto de oficinas que focalizam os três eixos de pesquisa do grupo: com crianças e adolescentes, danças dramáticas e teatro de rua.

As oficinas para crianças e adolescentes acontecem, prioritariamente, na sede do grupo no Bairro de Santo Antonio, em Aracaju, e são desenvolvidas dentro do "Projeto Mané Preto", que, além dessa oficina, oferece também dança e música para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, na faixa de sete a 18 anos. Na oficina de teatro são trabalhados jogos e atividades de iniciação teatral, são montados esquetes e espetáculos apresentados para a comunidade local e adjacências.

A oficina de danças dramáticas, cujo foco são as manifestações culturais sergipanas, em especial o reisado e o guerreiro, é desenvolvida em duas etapas: fundamentação teórica e atividades práticas, para que o participante tenha a oportunidade de conhecer algumas danças dramáticas, seus personagens e enredos. Nesta atividade os participantes conhecem praticando as coreografias e músicas que possibilitem a aquisição de uma disponibilidade corporal para o jogo e para a brincadeira.

Este conjunto de oficinas que caracterizam a pedagogia do Imbuaça foi sendo elaborado no decorrer da trajetória do Grupo. Perguntado sobre esta questão, Lindolfo responde:

> Em 1980 Imbuaça começa a visitar os festivais. A partir daí começa o interesse pelo teatro que fazemos. Neste mesmo ano começamos a fazer oficinas em Sergipe. Em 1982 começamos a fazer oficinas em outros Estados, e de uma certa forma influenciando alguns grupos a partir dessas oficinas: o Alegria-Alegria, de Natal, o Quem Tem Boca é pra Gritar, de Campina Grande, e mais recentemente, em Maceió, o Joana Guajuru, que completou 10 anos este ano, surgiu de uma oficina que o Imbuaça ministrou lá em 1995[14].

Percebemos, então, uma presença sistemática do trabalho artístico-pedagógico do Imbuaça, especialmente na região Nordeste, colaborando para a criação de

[14] Entrevista realizada por Narciso Telles com Lindolfo Amaral. Itaúna, 2005.

outros coletivos teatrais que desenvolvem espetáculos de rua, também calcados em materiais colhidos na cultura popular tradicional nordestina. Souza (1993) investiga os grupos nordestinos de teatro de rua verificando suas semelhanças e diferenças no trato da cultura popular, e relaciona-os a uma longa tradição teatral popular que, segundo a autora, caracterizaria toda a produção teatral de rua da região.

No caso do Imbuaça, Souza destaca principalmente as danças do reisado e do guerreiro e a literatura de cordel como material dramatúrgico, ou como nos aponta Amaral Filho (2005), a dramaturgia de cordel.

Oficina sobre a literatura de cordel

Nas fontes acionadas localizamos a proposta desta oficina:

> A oficina oferece a possibilidade de percepção, por parte dos alunos, da riqueza e da diversidade da literatura de cordel, além do seu aproveitamento como material dramático. Trabalhará também a riqueza da cultura popular de Itaúna e região. A oficina poderá contribuir para o aprofundamento do debate das experiências já existentes e servir de estímulo ao surgimento de outros grupos de teatro de rua. A metodologia utilizada pelo grupo parte do referencial e do universo cultural que cada um possui. No primeiro contato serão desenvolvidos jogos de interação para que se possa conhecer a formação dos alunos. Em seguida constroem-se um repertório de atividades para ações subseqüentes. Portanto, haverá atividades no campo de conhecimento teórico e uma prática envolvendo ações físicas e atividades artísticas (Prefeitura Municipal de Itaúna, Secretaria de Cultura, Minas Gerais, 2005).

A oficina, em seu primeiro encontro, foi iniciada com a presença de todos os membros do Imbuaça, que fizeram uma breve explanação sobre o trabalho a ser desenvolvido nos encontros e apresentaram um histórico da trajetória do grupo e seu modo de organização. Após a fala do Imbuaça, todos os alunos se apresentaram. Era um público diversificado com atores jovens da cidade e da região de Belo Horizonte. Durante a explanação do trabalho, o grupo ressaltou a importância da troca de informações culturais entre os participantes e manifestou o desejo de terminar o trabalho sabendo, pelo menos, uma música do folclore da região.

Depois deste intróito, o comando da oficina passou para as mãos de Iradilson Bispo. Isabel Santos Neves e José Antonio (Tonhão) Santos foram responsáveis

pelo módulo "corpo e ritmo". Iradilson conduziu todo o trabalho corporal tendo como base as danças dramáticas populares sergipanas, especialmente o reisado e o guerreiro. A seqüência de exercícios em roda, para a apreensão do movimento correto da dança, foi seguida de diagonais para a execução em grupo dos mesmos. Tal bateria de atividades colocou o corpo de prontidão, inteiramente aquecido e preparado para o trabalho.

Todos aquecidos, iniciamos, com o comando de Isabel e Tonhão, o trabalho de ritmo e movimento. Foram formadas duas filas, seguindo a convenção das danças do guerreiro e do reisado, e iniciamos o aprendizado dos passos através do ritmo marcado pela zabumba de Tonhão e o triângulo de Isabel. Ao mesmo tempo em que dançávamos, aprendíamos as músicas, num processo uno de corpo e voz. Passos do guerreiro e do reisado foram exaustivamente trabalhados. É importante destacar, também, que estas danças eram totalmente desconhecidas pela maioria dos alunos, conforme comentário dos mesmos ao final da aula.

Os reisados e guerreiros são as duas festas mais trabalhadas pelo Grupo Imbuaça em suas oficinas teatrais.

O reisado, segundo Câmara Cascudo (1984), que deriva de "reis", foi uma masculinização brasileira da palavra portuguesa reisada, cujo significado é rapaziada ou patuscada, coisas próprias de rapazes ou de patuscos, farra ou ajuntamento festivo com dança e canto.

Esta dança, no entanto, encontra em todo o território brasileiro e, mesmo entre os folcloristas, uma série de variáveis conforme a região. Numa tentativa de definir esta festa, Mário de Andrade indica-nos que os reisados – em suas diversas variações – são uma representação dançada e cantada dividida em três momentos: o cortejo; as embaixadas, que seriam as partes dramáticas; os cânticos de louvação e despedida.

No entendimento de Gomes & Pereira (1988), o cortejo é o momento da festa de recriação do espaço, no qual a comunidade integra-se ao ritual. "Percorrer caminhos trilhados pelos ancestrais é reviver a força de comunicação com o mundo invisível" (p. 159). Para estes autores, existe uma diferença entre reinado, um dos componentes do Congado, por exemplo, e reisado, festa com referência aos Reis Magos.

O Guerreiro é uma suposta adaptação do Reisado. Conforme indica Douxami (2004), esta é uma manifestação híbrida formada por elementos dos Autos dos Caboclinhos, rezas de Xangô e figuras míticas. Analisando a festa do ponto de vista teatral, coreográfico e musical, a pesquisadora identifica a estrutura da mesma apontando as seguintes características: a sucessão de "partes" e

"entremeios" e a intervenção do Mateus (figura cômica) como elementos teatrais. As danças que sempre acompanham as "partes" e "entremeios" e todo o "espetáculo" são seguidas musicalmente por sanfona, caixa e pandeiros. Estas festividades têm como matriz o conceito de brincar que "significa literalmente 'colocar brincos', isto é, unir-se, suspender as fronteiras que individualizam e compartimentalizam grupos, categorias e pessoas" (Da Matta, 1981, p.49).

A noção de brincar no âmbito da cultura popular tem uma dimensão de reinventar o mundo, de percebê-lo por meio das danças e brincadeiras por um outro canal de comportamento, de um exercício de teatralidade. "É também uma espécie de escola, onde se desenvolvem habilidades e técnicas, onde se adquire uma série de conhecimentos e saberes, onde se aprendem valores" (Oliveira, 2006, p.47).

A articulação desta pedagogia teatral com a cultura popular nos permite relacionar a atuação dos artistas-docentes em sua atividade na sala de aula, com a noção de brincadeira presente nas manifestações da cultura popular. Em todos os encontros, os atores do Imbuaça propunham para o início das atividades um "aquecimento lúdico" com músicas "folclóricas", e todos os participantes cantavam e brincavam em roda. Como o brincante, os artistas-docentes re-arranjavam o mundo sob a ótica do divertimento, construindo um espaço aberto à criação e ao jogo.

Sobre a apropriação da cultura popular como material recorrente no campo educacional, Henry Giroux (1999, p.228) afirma: "precisamos reconhecer como a cultura popular pode constituir um campo de possibilidades dentro do qual os alunos podem ser capacitados para se apropriarem das formas culturais em termos que dignifiquem e ampliem suas possibilidades humanas".

A partir do segundo dia de trabalho até o final da oficina, as atividades foram ministradas apenas pelos atores Lindolfo Amaral e Tetê Nahas. Os demais membros do grupo, após o primeiro, retornaram para Aracaju. Este encontro foi iniciado com uma aula teórica de Lindolfo sobre o teatro de rua no Brasil e a literatura de cordel. Foi pontuada a experiência do Teatro Livre da Bahia e o trabalho de João Augusto e Benvindo Siqueira que, segundo Lindolfo, foram os mais expressivos dramaturgos/adaptadores de peças baseadas em folhetos de cordel. Após a explanação, iniciamos a leitura de dois folhetos de cordel: "A propaganda do matuto com um balaio de maxixe", de João Pacheco e "História do boi leitão ou o vaqueiro que não mentia", de Francisco Firmino de Paula. A leitura, feita em roda e por todos os participantes da oficina, tinha por objetivo promover o conhecimento do texto e aproximar os alunos da

literatura de cordel. Foi interessante perceber durante a leitura como esta estrutura literária possui um ritmo ágil e uma construção métrica bastante precisa, o que muitas vezes dificultava a leitura para alguns.

Após um pequeno intervalo, retomamos o trabalho com as danças sob a orientação de Tetê. Novamente o reisado e o guerreiro foram a base de todo o trabalho. A cada momento do trabalho, uma parte do corpo era escolhida e detalhadamente trabalhada. Posso, a título de exemplo, citar a região inferior do corpo, especialmente os pés, que nas referidas danças possuem uma certa agilidade nos movimentos. Ficamos detidos nos movimentos dos pés: giros para a esquerda e direita sempre ritmados pelo apito de Tetê. A função exercida pela artista-docente nesta atividade assemelha-se à forma utilizada pelo mestre e/ou capitão nas festas populares. O uso do apito pelo Capitão, comandando o ritmo e os movimentos, é comum nas danças do reisado e do guerreiro. O som marca o ritmo enquanto o Capitão serve de guia para os brincantes e tocadores. Após este exercício, a aula foi finalizada com o aprendizado, pelo grupo, da música "Um pé de fulô", da região de Itaúna. Improvisamos passos que se tornaram um material utilizado para os encontros seguintes, assim como o aquecimento na rua no último dia. Segundo os oficineiros, a troca de informações culturais é algo fundamental para o Imbuaça. Eles sempre procuram aprender alguma dança e/ou música do local em que ministram esta oficina.

A aula, nesse dia, foi iniciada com a leitura do texto "O barulho de lampião no inferno", de João Augusto, baseado em folheto da literatura de cordel. Após a leitura, Lindolfo apresentou as principais características da dramaturgia de João Augusto:

a) presença de um cantador/narrador que tem a função de apresentar a história, de construir as ações que vão sendo vivenciadas pelos personagens, e fazer a interlocução com o público.

Vejamos dois exemplos destas funções na primeira fala do cantador/narrador na obra trabalhada na oficina:

> CANTADOR – Um cabra de Zé Baiano por nome de Pilão sem Tampa que morreu em combate na cidade de Sulampa, disse que, no inverno, Lampião foi ao inferno: quase que o diabo se campa. Quando ele lá chegou, foi batendo no portão. Um cabra se apresentou – era moleque forte, que não temia a morte, em luta nunca apanhou.

Já no momento inicial da peça verificamos tanto a função de apresentador da história como um primeiro movimento de construção das ações dos demais personagens;

b) em algumas peças, a estrutura cordelesca é mantida, o texto possui um ritmo melódico e a rima em sextilha;

c) personagens-tipos;

d) diálogos curtos e constituídos por um ritmo próprio.

Uma outra passagem do texto para exemplificar:

> LAMPIÃO – Meu nome é Lampião.
> PORTEIRO – Seu nome não tem jeito não. Lamparina ou Lampião?
> LAMPIÃO – Eu me chamo Lampião, mas é só de brincadeira.
> PORTEIRO – Acabe com esta besteira. Veio aqui me chatear? Onde é que já se viu um homem alumiar?
> LAMPIÃO – Quem alumia é o tiro, que eu dou na escuridão. Mato andorinha voando quanto mais gavião. Mato sargento, tenente, coronel e capitão. Cabra da tua marca, mato até de bofetão.

e) forte presença de contornos cômicos;

f) temática relacionada aos aspectos cotidianos do povo.

No caso ainda das adaptações dramatúrgicas de João Augusto, o nome e a visão de mundo do autor do folheto são mantidos (Amaral Filho, 2005).

A importância dada ao trabalho com esta dramaturgia na oficina de teatro de rua do Imbuaça é notória. Já no título da oficina, a relação entre teatro de rua e literatura (dramaturgia) de cordel é colocada. A discussão em torno da existência ou não de uma dramaturgia própria ou apropriada para teatro de rua é corrente nos encontros, festivais, seminários destinados à apresentação e análise desta modalidade teatral. Pretendo tecer algumas considerações em torno desta questão recortadas a partir de nossa experiência de pesquisa com o Imbuaça.

Podemos verificar três formas de pensar a dramaturgia para teatro de rua: uma primeira relacionada à idéia de um teatro de rua popular cômico, com vinculações tanto às tradições circenses quanto teatrais de longa duração; uma segunda, fundamentada especialmente no pensamento de Brecht, que propõe uma dramaturgia épica; e ainda, uma terceira via que localiza a dramaturgia para/do teatro de rua nas possibilidades de relação da obra com o espaço urbano.

O Imbuaça está localizado neste primeiro grupo que utiliza em seus espetáculos de rua um material dramatúrgico cômico-popular que se insere na longa

tradição teatro do cômico no ocidente. Esta dramaturgia, que pelas características elencadas anteriormente, promove uma comunicação mais direta com seu público e propicia, desta maneira, o estabelecimento de uma relação de empatia entre os espectadores e a audiência.

Junto ao trabalho, leitura e compreensão do texto, continuávamos desenvolvendo o trabalho de ritmo e movimento. Mais familiarizados com as danças, a oficineira ia passo a passo introduzindo novos elementos, como, por exemplo, o uso do bastão junto ao movimento do guerreiro. Duas filas, uma de frente para outra, e um bastão para cada participante. Ao chegar na ponta da fila, os dois "guerreiros" iniciavam um duelo com os bastões executando o passo "tesoura" (cruzamento das pernas) da dança no ritmo dado pelo apito. Além do corpo em ação, este exercício nos pedia um grau de atenção e precisão intenso, pois, para o bom termo do exercício, era necessário sincronicidade entre os pares, além de ritmo e coordenação motora.

Um outro trabalho desenvolvido neste dia foi a dança com os bastões. No espaço de trabalho, organizamos duas filas, uma de frente para outra, e os atores, em duplas, no ritmo do movimento (no caso do reisado) iam cruzando as pernas e pés e, concomitantemente, batiam os bastões – pontas superior e inferior –, num movimento ininterrupto até o final da fila. Com esta atividade eram trabalhados a atenção, a precisão, o tempo-ritmo, a coordenação motora, a manipulação do bastão. Marcando o ritmo do movimento, ao fundo, vemos a artista-docente no apito e uma aluna no bumbo. À medida que os participantes iam dominando a atividade, o ritmo ia sendo gradativamente acelerado, de modo a aumentar o grau de atenção necessária para o trabalho.

O uso do bastão para desenvolver domínios necessários ao trabalho do ator é algo comum no treinamento e nos processos formativos de vários grupos e artistas. Os estudos de Barba (1987, 1997), Burnier (2001), Ferracini (2001), Icle (2002), são alguns exemplos de como o bastão torna-se um material essencial na aquisição de elementos técnicos. Referindo-se ao trabalho com objetos, como bastão, diz Burnier (2001, p.117): "esse treinamento visa desenvolver uma relação ator-objeto onde os impulsos das ações do ator são transportados para o objeto, e a dinâmica espacial do objeto é transferida para o corpo do ator".

No caso do Imbuaça, o bastão foi o objeto trabalhado na seqüência de atividades de movimento e ritmo, ocorridas desde o primeiro dia de oficina. Não houve nenhum trabalho individual com o objeto, de forma que o ator criasse cena ou dinâmicas próprias, mas este foi acionado coletivamente, já que na fila os participantes já faziam o passo "valsinha" – movimento para frente e

para trás em compasso ternário simples (ritmo de valsa) – com o bastão na mão mantendo o ritmo que só era alterado no momento do "encontro dos bastões". O ritmo de trabalho com o objeto era dado pelo artista-docente e variava no decorrer dos exercícios: momentos de ritmo mais lento e momentos mais acelerados. Podemos aqui verificar pontos relacionados à transposição didática dos procedimentos acionados, recompondo variações a partir das referências matrizes: o ritmo do folguedo sofre variações não constantes na tradição, para o atendimento da atividade pedagógica.

Para mim, na qualidade de pesquisador-participante neste processo, é importante relatar o grau de dificuldade e de complexidade do exercício no que se refere à coordenação de partes do corpo para dinâmicas diferentes de ações: pernas cruzando, movimentos de braços alternando as batidas no bastão no mesmo ritmo e nas variações impostas pelo andamento musical. É interessante notarmos como o exercício possibilita acessarmos um conjunto de informações corpóreo-sensoriais no decorrer da atividade, e nos mostra como este processo de transposição didática, a partir de elementos encontrados nas manifestações populares, torna-se um rico acervo a ser mobilizado pelos artistas-docentes.

Após esta atividade, a turma já aquecida foi dividida em dois grupos que escolheram um dos folhetos de cordel lidos ou o texto de João Augusto para ser trabalhado e apresentado na rua no último dia da oficina. Por indicação dos oficineiros, não participei deste trabalho. Fiz apenas a observação dos grupos. O objetivo era trabalhar a cena em roda, de forma que os alunos pudessem experimentar esta maneira de organização do espaço a partir do material dramatúrgico.

Nos exercícios propostos na oficina para o trabalho em roda, identificamos a transposição didática do projeto estético do grupo. Nas atividades, o material dramatúrgico, com um alto grau de comicidade e tipificação dos personagens, os elementos, já mencionados, da cultura popular e a forma de ocupação do espaço mais utilizada pelo Imbuaça em seus espetáculos eram trabalhados de forma integrada.

Cada grupo de alunos, sob a coordenação de um oficineiro diferente, começou um trabalho de improvisação e criação das cenas. A cada momento do trabalho, os professores davam explicações ou demonstrações de procedimentos de atuação em roda, organizando todo o material levantado pelas improvisações. Num primeiro tratamento da dramaturgia pelos alunos o aspecto cômico da mesma era ressaltado. Cabe mencionar que quase todos os alunos haviam

assistido ao espetáculo apresentado pelo Imbuaça no qual tal aspecto era bastante pontuado na encenação. Informações técnicas como a movimentação na roda, o triângulo no jogo entre os atores, a projeção vocal e o próprio ritmo do texto eram exercitados neste trabalho.

A roda, desenhada no chão da sala de trabalho, foi explorada em todas as suas possibilidades: movimentações do ator no sentido horário e anti-horário nas bordas e no eixo com variações de tempo e ritmo; com três alunos a movimentação triangular ocupando pela relação dos atores os espaços vazios, a contracenação aberta, estabelecendo uma relação com o público não distanciada, mas cúmplice, de forma que o público mantivesse um elo com a história contada. Sobre a disposição do público em roda, nos valemos das observações de Guénoun (2003, p.20-21): [o círculo] é precisamente a estrutura que permite que as pessoas se vejam e distingam as demais não como massa, mas como reunião de indivíduos: permite ver os rostos – reconhecer-se".

Este trabalho que perdurou por todo o período vespertino, aproximadamente quatro horas sem intervalo, foi bastante útil para o grupo de alunos. Era visível que, após cada comentário, a cena adquiria um desenho mais preciso e com maior vitalidade, e os atores, um aprendizado técnico. Lindolfo e Tetê assistiam a cada passada da cena, intervindo quando era necessário trabalhar detalhadamente com um ator ou com o conjunto. Ao final do trabalho, em roda, todos teceram comentários do que viram e experenciaram.

A utilização da roda em espetáculos teatrais de rua, especialmente aqueles que explicitamente relacionam elementos de sua prática artística com a cultura popular tradicional, é de fato algo bastante comum. Esta forma de organização espacial, que constrói uma estrutura espacial, que, no sentido arquitetônico, destaca o fenômeno teatral do movimento social da cidade, pode possibilitar uma certa sensação "cujo poder se exerce sem limites fixos, num espaço infinitamente aberto e livre" (Souriau, s/d, p.36).

Um ponto a ser analisado é a relação que este coletivo estabelece entre comicidade, personagens tipificados e a roda. Esta relação, também verificada no trabalho do grupo carioca Tá na Rua (Carneiro, 1998), está numa primeira instância vinculada a uma concepção de teatro de rua como popular, no sentido que o tema e a forma de apresentação do mesmo se revelem ao espectador, proporcionando uma maior integração deste ao espetáculo por meio do riso e da narrativa apresentada. Assim a conjugação de uma dramaturgia de fortes traços cômicos, com personagens "identificáveis facilmente pelo público" (Souza, 1993, p.228) e uma forma de organização espacial

que acolhe e protege o espetáculo teatral da dinâmica cotidiana da cidade, garante uma intensa comunicação com o público heterogêneo e não convocado de transeuntes.

Numa segunda instância, a relação se pauta no material dramatúrgico escolhido, selecionado e acionado pelo grupo em seus espetáculos de rua e como conteúdo das oficinas. A dramaturgia de cordel reelabora aspectos das manifestações culturais populares, "ligadas às correntes de longa duração (que envolvem persistências e variações), à transmissão oral, à hegemonia da festa, à mistura entre o sagrado e o profano, ao rústico, à eleição de praças e ruas como espaço de intenso convívio entre manifestações artísticas, ao riso" (Rabetti, 2000, p.4). Isto impõe um modo de criação artística com métodos específicos que dialoguem com as faixas culturais diversas e, no grupo em questão, no estabelecimento desta tríade: comicidade, personagens tipificados e a roda, como marcos que definem a seleção de procedimentos de atuação a serem ensinados e/ou experienciados na oficina de teatro de rua utilizando a literatura de cordel.

Como nos dias anteriores, iniciamos o encontro com um aquecimento coletivo, com as danças/movimentos e músicas aprendidas durante a oficina. Em seguida os dois grupos começaram a organizar o material para o ensaio da cena trabalhada na rua (Praça da Matriz). Lindolfo e Tetê organizaram um pequeno roteiro para o trabalho, que incluía também danças e músicas. Neste dia minha participação foi de "observador", já que não havia, por sugestão dos oficineiros, participado no processo de criação da cena pelo grupo. Fomos todos para a praça e, lá chegando, escolhemos o local mais adequado para o exercício, levando em conta o fluxo de transeuntes. Vale registrar que esta atividade teve como público alguns integrantes do Grupo Galpão que estavam também participando, neste dia, do festival. Sobre o exercício em si, destacamos a importância para uma oficina de teatro de rua de atividades nos espaços da cidade e com a presença de "público acidental". Mesmo com toda a inexperiência de alguns alunos, as cenas ganharam uma vitalidade até então inexistente, assim como o trabalho com a roda também ganhou força. Ficamos na praça aproximadamente uma hora neste trabalho que finalizou a oficina. Depois retornamos à sala de trabalho para uma avaliação de todos os dias e uma pequena confraternização.

Como podemos notar, a pesquisa de campo se mostrou fundamental para a compreensão da metodologia de ensino/formação de atores para teatro de rua desenvolvida pelo Grupo Imbuaça. Um aspecto a ser destacado diz

respeito à constituição e à consolidação de um projeto artístico e pedagógico no decorrer de sua trajetória que leva necessariamente a um processo de especialização atorial. Este gradativo processo de especialização é comum em diversos coletivos, como veremos nos demais grupos analisados no presente livro. Os vínculos de identificação ao projeto teatral já definido, no caso deste grupo, se relaciona às matrizes da cultura popular. Para Lindolfo Amaral,

> nosso ideal é hoje [que] cada ator deva se especializar numa área, e dividir com o elenco sua especialização. Por exemplo: o Tonhão domina ritmo, música e percussão, ele está se especializando nisso. Eu agora estou tendo que me aprofundar em dramaturgia. Tetê e Iradilson se responsabilizam pelo trabalho de corpo, enquanto Isabel tem se dedicado muito a estudar a brincadeira, o jogo[15].

Nas aulas, os oficineiros assumem na relação de ensino-aprendizagem uma postura de um orientador/coordenador, cumprindo a função de "propor e orientar a realização de experiências que vão sendo executadas e testadas pelos alunos" (Keiserman, 2004, p.343).

Um segundo ponto a ser ressaltado diz respeito ao conteúdo e à estrutura da oficina que estão fundamentados em manifestações da cultura popular tradicional brasileira. As danças do reisado e do guerreiro, os folhetos de cordel, a roda e o cortejo constituem-se não só no material a ser trabalhado em aula por meio dos exercícios e atividades propostas, mas constituem a própria estrutura da aula, como, por exemplo, o posicionamento dos alunos em roda para o desenvolvimento do trabalho. Tal escolha está relacionada ao campo de pesquisa estética, que o grupo vem construindo ao longo de sua trajetória, baseada em elementos da cultura popular sergipana.

A organização dos alunos em roda é algo freqüente nas oficinas e cursos de teatro. Esta disposição espacial possibilita uma reconfiguração da relação entre professor-aluno Miranda (2002) e acentua que forma circular favorece uma constante circulação de posições e funções do grupo no decorrer do trabalho, o que favorece a coletivização.

No caso desta oficina, a roda é algo presente na maioria dos espetáculos de rua do Imbuaça e é assimilada pelo grupo como a forma essencial de organização do espaço de trabalho, tanto em seu desdobramento espetacular quanto pedagógico.

[15] Entrevista realizada por Narciso Telles com Lindolfo Amaral. Itaúna, 2005.

Um terceiro ponto é a forte presença da técnica didática do trabalho de grupo. Esta técnica é bastante utilizada em cursos e aulas de interpretação, corpo ou improvisação, porém ainda se encontra entre os pesquisadores do ensino do teatro como algo pouco discutido. Na oficina de teatro de rua do Imbuaça, todas as atividades são direcionadas para promover a integração dos participantes, para que possam, a partir do estudo do trabalho atorial em roda, trabalhar em grupo. Os estudos da didática indicam que o uso desta determinada técnica tem a "finalidade de promover a aprendizagem de determinados conteúdos, sejam eles de natureza cognitiva, afetiva ou social" (p.51). Podemos incluir neste pensamento os conteúdos de natureza cênica que envolvem aspectos psicofísicos e emocionais. Ao grupo coloca-se uma situação-problema, para que ele desenvolva a atividade por meio da vivência concreta em articulação com seus companheiros. Propõe-se um processo coletivizado de aprendizado que, no caso da arte teatral, é algo ontológico. As diferenças são postas em jogo e vão se mesclando com o objetivo de concretização do processo de criação das cenas.

Ao professor é designado o papel de supervisor, durante o processo, fazendo as intervenções necessárias em momentos precisos e, ao final do mesmo, tecendo seus comentários. Pela experiência vivida nesta oficina, afirmamos que esta técnica foi bastante eficaz nas aulas e gerou nos alunos um maior envolvimento e atenção a cada passo dado do trabalho, assim como, com seu resultado final, inclusive uma maior cobrança de todos consigo e com os colegas, e uma maior presença e concentração ao trabalho, o que modificou de forma positiva a dinâmica dos encontros.

Uma especificidade desta oficina é a articulação de conteúdos teóricos e práticos. Se, normalmente, as oficinas de teatro constituem-se como uma metodologia de ensino voltada primordialmente para o ensino ativo ou prático (Fernandes, 2000), a oficina do Imbuaça ocupa, neste aspecto, um lugar diferenciado. No caso da oficina de teatro de rua através da literatura de cordel, notamos uma articulação entre as questões práticas e teóricas durante as aulas. Mesmo com maior ênfase no fazer prático, esta estratégia metodológica de ensino, no nosso entender, se relaciona com a experiência pessoal dos atores do Grupo, alguns alunos do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no qual desenvolvem pesquisas relativas à trajetória e à estética do Grupo.

Estamos retomando o conceito de experiência que foi discutido no primeiro capítulo como um possível caminho de enfrentamento da "tensa" relação entre prática e teoria no ensino, na pesquisa e na prática teatral. Consideramos, pela

análise empreendida em torno da didática do Imbuaça, que estes artistas-docentes desenvolvem e articulam suas práticas no sentido que De Marinis (1995) aponta como uma "experiência-compreensão do artista de teatro". Esta se caracteriza como uma "competência ativa, mais ou menos explícita". Conforme comentamos, esta tipologia amplia o leque para o entendimento das relações possíveis entre a prática e a teoria teatral em sua complementaridade e em seus espaços de tensionamentos.

Os cursos de pós-graduação em artes cênicas/teatro no Brasil foram consolidados e ampliados a partir dos anos de 1990, proporcionando aos artistas, professores e pesquisadores de teatro a oportunidade de uma formação continuada nesta área o que contribuiu para o aumento (quantitativo e qualitativo) das pesquisas acadêmicas no campo teatral. Assim, um conjunto de recentes pesquisas, especialmente, sobre interpretação e ensino do teatro, vem trazendo novas reflexões em torno do fazer/ensinar/pesquisar teatro e rearticulando prática e teoria.

No Imbuaça pretende-se uma articulação entre estes dois campos, tal como se apresentou durante os encontros da oficina, favorecendo aos alunos envolvidos o aprendizado de um conhecimento-compreensão ancorado num saber-fazer tecido de fortes relações com a cultura popular.

É nesta perspectiva que, durante nossa pesquisa de campo, percebemos o caminho didático escolhido pelo Imbuaça em sua oficina de teatro de rua.

O Grupo dos Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz (Rio Grande do Sul/Brasil)

> No ano passado, quando fiz teste para o DAD, a Marta Isaacson olhou para mim e disse: "Tu és da Terreira, não é? Quando tu começaste a falar eu percebi que tu eras da Terreira. Vocês têm uma coisa (...) algo que a gente olha e sabe que vocês são da Terreira. Tem uma coisa que liga vocês" (Tânia Farias).

A epígrafe, retirada de uma entrevista da atuadora Tânia Farias ao ator e pesquisador Mauricio Guzinski sobre o processo de formação artística de Tânia Farias, dada inteiramente dentro do Grupo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz, abre o caminho para a compreensão do trabalho artístico-pedagógico deste coletivo, um dos mais importantes do Brasil.

Fundado em 1977, na cidade de Porto Alegre, os Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz é um dos principais grupos de teatro de rua do Brasil e tem sua proposta

teatral pautada no entendimento do teatro como uma arte capaz de contribuir para a transformação social. Esses "homens de ação" desenvolveram ao longo dos anos de atividade diversos espetáculos de rua e em sua sede: a Terreira da Tribo, localizada na Rua Dr. José Inácio, no Bairro Navegantes.

A pesquisa teatral desenvolvida pelo Ói Nóis está calcada em três vertentes: o teatro de vivência, o teatro de rua e as atividades de ensino do teatro. Segundo Paulo Flores,

> o teatro de vivência vai completar o teatro de rua que vai completar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo Ói Nóis junto à comunidade de Porto Alegre, e cada um deles cumpre uma função importante e juntos é que eles dão a cara do projeto que hoje é o Ói Nóis Aqui Traveiz (Flores & Farias, 2004, p.98).

O teatro de vivência, também chamado teatro ritual, fundamenta o trabalho teatral do Grupo desenvolvido dentro de espaços fechados, seja na própria Terreira ou em outros espaços como o Teatro Elis Regina, em Porto Alegre, ou a Fundição Progresso, no Rio de Janeiro. Procura envolver o público pelo acontecimento cênico construindo um ritual onde em vários momentos o espectador é convidado a participar física e sensorialmente. As primeiras experiências cênicas do Grupo Ói Nóis estavam vinculadas ao teatro de vivência cuja referência são os escritos de Antonin Artaud.

O teatro de rua feito pelos atuadores nasceu do desejo do Grupo em participar teatralmente dos acontecimentos sociopolíticos da época. Inicialmente o trabalho era centrado na criação de esquetes e intervenções de rua apresentadas nas passeatas e manifestações políticas. Para Carreira (2003), a ampliação da produção teatral de rua no Brasil e na Argentina está relacionada ao processo de abertura política nestes países, que possibilitaram a reocupação das ruas artística e politicamente.

Nos anos de 1980 há uma intensificação das atividades do Grupo no que tange ao ensino do teatro. Essa intensificação está relacionada ao processo de consolidação de uma linguagem teatral do Grupo que necessitava de atores/atuadores com uma formação específica vinculada àquela linguagem, assim como uma ampliação de suas ações em comunidades. Silvana Garcia percebe que a correlação entre os objetivos políticos e estéticos dos grupos influi na atenção destes objetivos com a formação teatral de seus membros (1990, p. 177).

Diversos projetos são desenvolvidos, entre os quais destacamos: "Oficina de experimentação e pesquisa teatral", "Oficina livre de teatro", "Oficina de máscaras e bonecos para teatro" (1985); "Caminho para um teatro popular", "Teatro como instrumento de discussão social" e "Teatro sindical" (1988); Oficinas de teatro de rua (1995) e a "Escola de teatro popular" (2000).

Esses projetos estão voltados para o processo de aprendizagem teatral em vários níveis: a formação de platéia, o trabalho com não-atores e a formação de atores. Em todos verificamos uma presença do projeto estético-ideológico do Grupo que ultrapassa os limites estéticos da cena na busca de uma sociedade mais justa, por isto a preocupação com a formação do cidadão, com consciência político-social, encontra-se no mesmo patamar que a formação artística do ator. A compreensão da importância da arte na formação do indivíduo emancipado, como um instrumento capaz de atuar criticamente em prol da transformação, está presente em todas as ações pedagógicas do Grupo.

As oficinas de "Experimentação & pesquisa teatral" e "Livre de teatro" propiciam às pessoas, em geral, o contato com o fazer teatral, acreditando na necessidade e no potencial artístico de todo o ser humano. Para alcançar o estado próprio à liberação da expressão teatral, a "Oficina Livre de teatro" desenvolve exercícios de relaxamento e concentração, aquecimento e jogos de envolvimento, passando, então, a improvisações e posterior discussão das atividades. Esta oficina tem como pretensão o comprometimento com a desmistificação e socialização dos processos artísticos, acreditando no potencial libertador do teatro e em sua necessária influência como fator gerador de autoconhecimento e maior consciência e atuação sociais. Comenta o ator José Carlos Carvalho:

> Não existia a preocupação de formar grupo de teatro, montar uma peça ou mostrar técnicas para eles, e, sim, de passar coisas básicas do teatro que servissem para a vida, porque o jogo, a brincadeira, a improvisação instigam um questionamento que acaba mexendo com os valores de cada um. E era bem interessante, porque nas dramatizações se discutiam muitos assuntos que eles mesmos traziam (Alencar, 1997, p.157).

Muitos participantes que iniciaram suas experiências teatrais nestas oficinas passaram a freqüentar a Escola de Teatro Popular, para um maior aprofundamento no trabalho de interpretação, alguns deles participando em montagens teatrais do Grupo.

A "Oficina de experimentação & pesquisa teatral" objetiva descobrir novas formas de linguagem e elaborar encenações de intervenção social no cotidiano da cidade. Tal proposta surgiu da necessidade de experimentação e desmistificação da atividade teatral, enquanto especialidade de poucos, e da

necessidade de discussão da própria realidade. Os atuadores trabalham contínua e sistematicamente na elaboração de improvisações coletivas que serão apresentadas em ruas e parques da cidade.

Para atingir seus objetivos, as oficinas mantêm uma profunda vinculação com a comunidade onde se inserem. Essa forma de organização e de produção artística possibilita que questões locais e específicas possam ser tratadas e imediatizadas na cena. Assim como busca novas possibilidades na relação ator – espectador, no próprio modelo de espetáculo e interpretação e na forma de ocupação e criação de novos espaços cênicos. Verificamos, nas práticas pedagógicas, uma maior valorização do processo, não do produto, mesmo assim, existiam apresentações de esquetes e peças ao final das oficinas.

A ênfase no processo está vinculada a uma concepção pedagógica – escola nova – que se contrapõe à preocupação com a qualidade do produto, defendida mais arduamente pela escola tradicional. Na pedagogia teatral, tal discussão tem gerado inúmeros estudos por parte de especialistas que defendem a importância na conciliação entre processo e produto no aprendizado teatral.

Nessa perspectiva, o projeto busca trabalhar com os participantes um conhecimento teatral básico, incentivando-os a desenvolver: uma maior percepção da comunidade onde atuam, vivência de uma atividade artística que permite uma ampliação de suas capacidades expressivas e consciência de grupo, através de uma prática pedagógica onde o educando participa como agente ativo no processo de aprendizagem. O aprofundamento deste processo o levaria a tornar-se um novo membro do coletivo, num caminhar gradativo para o aprofundamento da linguagem teatral dos atuadores.

Nas experiências teatrais em comunidades, estas tornam-se avaliadoras de todo o processo. No momento em que elas vêem em cena suas aspirações coletivas e sentindo-se inseridas no ato artístico, percebem sua importância. A continuidade de muitos projetos depende da aceitação pela comunidade que funciona como um incentivador para a permanência do projeto com a formação de grupos de teatro pela comunidade.

Durante a entrada de campo – primeira fase de caráter exploratório do trabalho em campo –, tive a oportunidade de participar e assistir a uma aula da "Oficina de teatro popular" promovida pelo Grupo no Bairro Restinga, periferia de Porto Alegre, ministrada pelo atuador Renan Leandro (atuador formado pelas oficinas do Ói Nóis). Durante a aula pude observar a estrutura didática de uma aula da oficina de teatro popular, sua forma de organização do espaço, de proposição/aplicação de jogos e exercícios. Os exercícios propostos fazem o sujeito pensar

com o corpo, ou seja, provocam e proporcionam ao aluno a percepção das dimensões e expressividades que podem acionar corporalmente fora da lógica cotidiana de uso do corpo. É importante ressaltar que essas oficinas fazem parte de um amplo projeto que ocorre em outros bairros na cidade. Nestes projetos os alunos, além da iniciação ao conhecimento teatral, estão re-descobrindo sua cidadania e redefinindo seu papel no seio da sociedade. Atualmente estas oficinas acontecem, além da Restinga, nos bairros do Humaitá e do Bom Jesus. Em cada bairro a oficina de teatro é ministrada por um oficineiro/atuador diferente. Ao término dos encontros, o Grupo organiza a "Mostra Ói Nóis: jogos de aprendizagem" na qual são apresentadas e discutidas as cenas/peças criadas e trabalhadas, promovendo o intercâmbio entre estas produções feitas, e fazendo parte integrante do cronograma das oficinas. Vários alunos da Escola de Teatro Popular e da oficina de teatro de rua são oriundos deste projeto nas comunidades.

Em 2000, o projeto pedagógico do Ói Nóis Aqui Traveiz foi consolidado com a criação da Escola de Teatro Popular da Terreira da Tribo. Localizada na sede do Grupo, a Escola de Teatro Popular institucionaliza e fortalece as atividades pedagógicas já existentes com um projeto político-pedagógico e com disciplinas e conteúdos determinados. Conforme podemos verificar em seu projeto de criação:

> A Escola de Teatro Popular desenvolve anualmente uma oficina para formação de atores, composta por aulas teóricas e práticas, com duração de dez meses, com uma carga horária de 25 horas/aula semanais, totalizando 1.000 horas/aula. A oficina para a formação de atores oferece 20 vagas, e a seleção dos oficinandos/alunos é realizada através de entrevistas, sendo aberta a todos os interessados a partir dos 16 anos. A busca da construção do conhecimento tem como pressupostos básicos: identificar – localizar – relacionar. Ao longo de dez meses de oficina, oficinando/aluno estará passando por um processo programado de desenvolvimento, cujo primeiro estágio encontra-se organizado em torno do autoconhecimento (conhecimento do ator), passando, em seguida, para o estágio de reconhecimento (ênfase colocada no trabalho de construção de personagem), para o jogo teatral (ênfase na situação dramática) e, por fim, chegando à elaboração do produto estético: a encenação. A formação do ator será desenvolvida nas áreas de interpretação, improvisação, expressão corporal, teoria e história do teatro ocidental, estética teatral, história do teatro brasileiro e história do pensamento político. No início de cada semestre será realizado um seminário com palestrantes convidados (Escola de Teatro Popular, Terreira da Tribo, Rio Grande do Sul, s/d).

Esta estrutura pedagógica que define os procedimentos de ingresso, horas/aula, etapas organizativas do ensino e os conteúdos abordados no processo

de formação atorial, colocam-nos frente à seguinte questão: como um Grupo, ao longo dos seus 25 anos de atividades, propõe um projeto pedagógico extremamente estruturado de forma objetiva e pragmática?

Um caminho possível para a compreensão desta questão está na própria história do teatro ocidental no século XX. Stanislavski, Meyerold, Copeau, Dullin, Lecoq, Barba, Gaulier, entre tantos outros, criaram espaços de ensino do teatro (teatro-escola, ateliê, laboratórios, centros) vinculados às suas concepções em torno da cena e do trabalho do ator. Estes espaços foram configurando um outro modo formativo, diferente da formação universitária que parte de outros pressupostos no que se refere à formação atorial (que podemos expandir para os demais ramos da criação e do ensino de teatro). Para Cruciani (in Savarese & Barba, 1995, p.26)

> numa época em que o teatro do presente vive como uma iminência do possível teatro do futuro, mudanças e transformações se tornaram institucionalizadas nas micro-sociedades teatrais. As escolas se iniciam para renovar o teatro, para colocar os alicerces do teatro do futuro e para ampliar as perspectivas do futuro do teatro.

E complementa:

> Essas escolas e aspirações pedagógicas não são nem pedaços nem momentos de crises, nem uma falta de criatividade artística, como se a inabilidade de criar espetáculos conduzisse ao ensino. (...) A experiência escolar é um fenômeno complexo: uma expressão orgânica de sua maturidade e criatividade artística e uma exigência lúcida feita pela sua poética (in op.cit., p.27-28).

A análise empreendida pelo pesquisador italiano é aplicável no caso da Escola de Teatro Popular da Terreira da Tribo que, ao institucionalizar suas concepções e procedimentos de formação atorial do Ói Nóis, estabelece um espaço formativo "alternativo" para a formação universitária, e afinado com seu projeto teatral. Basta olharmos com atenção as disciplinas propostas para notarmos a articulação entre a formação técnica e a formação sociopolítica deste atuador. Além dos conteúdos "tradicionais" presentes na formação atorial, percebemos aqui a inclusão de uma disciplina que procura desenvolver a criticidade do atuador, por meio do estudo de diversas correntes do pensamento político, "relacionando-as com os processos históricos envolvidos na sua construção", e é ministrada por uma profissional da área da história[16] convidada pelo grupo para esta finalidade.

[16] No momento de realização da pesquisa de campo, a disciplina era ministrada pela professora Clarice Falcão.

Um outro ponto que merece destaque é a realização, como atividade formativa, dos seminários que reúnem alunos da Escola, alunos das oficinas e artistas gaúchos, para discutirem com artistas-docentes-pesquisadores de outros Estados temas específicos relacionados à estética da Terreira. Desde sua fundação, já ocorreram os seguintes seminários: "Teatro aqui e agora"; "Cena contemporânea – política, ética e atuação", "Cena, paixão e fúria, segundo Antonin Artaud"; "Cena política: uma abordagem brechtiana", "Dramaturgias e teatro de grupo: reinventando a utopia".

Deste último tive a oportunidade de participar como debatedor e, juntamente com Amir Haddad, André Carreira, Ilo Krugli, Rosyane Trotta, Luis Carlos Vasconcellos, Sérgio de Carvalho e Antonio Guedes, discutir os modos de fazer/saber teatral desenvolvidos pelos grupos brasileiros, e sua relação com o "mercado" e as políticas públicas para a cultura.

A participação neste seminário, especialmente por sua articulação com o momento de pesquisa de campo, foi importante, pois as diversas falas dos convidados, assim como o debate com o público presente – formado basicamente por estudantes de teatro – e os aspectos relacionados às concepções e práticas artístico-pedagógicas ocuparam, em vários momentos, a centralidade do debate e confirmaram questões que aqui apresentamos em torno do teatro de grupo e suas pedagogias, como, por exemplo, a vinculação do projeto estético e o projeto pedagógico e a prática do artista-docente dentro de um determinado coletivo.

Durante os sete dias que permaneci em Porto Alegre, pude acompanhar as aulas da oficina de teatro de rua iniciada em julho de 2005, portanto diferentemente das pesquisas realizadas com o Yuyachkani e o Imbuaça. Com o Ói Nóis me coloquei na posição de pesquisador-observador, pois aqui a oficina de teatro de rua tem a duração de dez meses, com dois encontros semanais pela manhã. Assim minha análise resulta dos dois encontros observados e das aulas do curso de formação de atores da Escola de Teatro Popular.

Oficina de teatro de rua: arte e política

> A oficina de teatro de rua arte e política abordará os princípios básicos do teatro político e popular com a perspectiva que a rua seja palco de um teatro que se assuma como um constante repensar da sociedade, motivando uma releitura da vida cotidiana (Oficina de Teatro de Rua, Terreira da Tribo, Rio Grande do Sul, 2005).

O teatro de rua é uma das vertentes do trabalho do Ói Nóis mais conhecida pelo público brasileiro. Suas encenações de rua aglutinam temas políticos com formas teatrais vanguardistas, relacionadas principalmente às experiências norte-americanas do "Living Theatre"[17] e do "Bread and Puppet," configurando, assim, uma "poética política" (Carreira, 2003) que coloca o Ói Nóis como um dos mais importantes grupos teatrais brasileiros dedicados (mas, não apenas) ao teatro de rua.

Na pesquisa de campo, pudemos acompanhar a encenação do espetáculo de rua "A Saga de Canudos", apresentada no dia sete de setembro na Usina do Gasômetro, na qual percebemos como o Grupo se organiza durante um dia de trabalho. O espetáculo estava marcado para as quatorze horas, mas o trabalho era iniciado às nove horas na Terreira, para organizar todo o material de cena e para a preparação dos atores (aquecimento, passagens das músicas e maquiagem). Tudo era realizado até a chegada do caminhão que levaria os materiais e os atores para o local do espetáculo. Após a chegada ao local do espetáculo, todos os materiais eram montados e colocados em extremidades do espaço, de forma a facilitar o acesso dos atores a eles.

O espetáculo inicia-se com a "chegança"[18] dos atores, trazendo consigo uma boa parcela do público. A chegança, especificamente neste trabalho, tem como matriz a festa do "boi"[19]: um dos atores vestido de boi segue à frente do cortejo abrindo passagem. Após a chegança organizou-se a roda, por meio de uma música de apresentação que saúda o público e apresenta tanto o Grupo quanto a história, no caso a de Canudos. A história baseada na peça "O Evangelho segundo Zebedeu", de César Vieira, do Teatro União Olho Vivo, narra, pela ótica dos vencidos, a história do massacre de Canudos pelas tropas federais, alternando cenas e músicas, onde os bonecos gigantes ganham uma forma e força cênica.

Para nós, foi altamente significativo este acompanhamento, pois pudemos verificar como este coletivo se organiza e se prepara para a realização de um espetáculo de rua, para posteriormente tecer as relações entre o fazer e a prática pedagógica.

A realização de uma oficina específica para esta modalidade teatral está relacionada às especificidades, percebidas pelo Grupo no que tange à atuação no espaço

[17] É importante mencionar que no fôlder de divulgação da oficina de teatro de rua, o Ói Nóis incluiu um texto de Julian Beck, fundador do "Living Theatre", "oficializando" a relação dos atuadores com as concepções artísticas propostas pelo grupo norte-americano.

[18] O termo aqui é empregado para designar o momento de chegada dos atores ao espaço de representação: formação da roda e chamamento do público. Este momento também é denominado por teatristas e pesquisadores como: apresentação ou convocatória.

[19] Referência ao conjunto de folguedos populares brasileiros em que a figura do boi ocupa um lugar de destaque. Como, por exemplo: bumba-meu-boi, boi-de-mamão; boi-bumbá, entre outros.

urbano. No fôlder de divulgação da oficina o Ói Nóis já afirmava: "o ator para o teatro de rua precisa desenvolver diferentes técnicas expressivas que ampliem o seu gesto e a sua voz, e pré-disposição para lidar com todo o tipo de imprevisto".

No primeiro dia de observação, a oficina foi iniciada com um aquecimento corporal e vocal já bem absorvido pelo grupo participante. Os atores do Ói Nóis orientaram e ao mesmo tempo participaram do aquecimento. Após o aquecimento, os alunos foram distribuídos em dois grupos para o levantamento da(s) cena(s) sobre a vida de Carlos Marighella.

Para cada oficina de teatro de rua, que terá como resultante um novo espetáculo, o Ói Nóis define um tema a ser desenvolvido ao longo do processo de trabalho. Nesta o tema escolhido foi a trajetória do jornalista Marighella, assassinado durante o período ditatorial brasileiro por pertencer e chefiar um grupo de oposição ao governo militar. No momento de observação da oficina, os alunos juntos com os atores do Grupo prepararam as cenas criadas a partir de várias improvisações feitas na sala de trabalho. Um grupo foi coordenado por Tânia Farias e outro, por Paulo Flores e Carla Moura. Durante todo o horário de aula, os grupos iam se alternando entre a sala e a rua em frente da Terreira. Foi possível perceber que durante o trabalho elementos presentes na estética do Ói Nóis, como as músicas, os bonecos e as máscaras iam sendo introduzidos. Não verificamos nenhuma atividade que propunha ou uma performance processional ou um movimento de diálogo e ressignificação do espaço urbano, ou seja, as cenas que estavam sendo trabalhadas eram estruturadas, como observamos, em forma circular (em roda) e não caminhando ou incluindo a paisagem urbana (escadaria, fachadas, postes, etc.). O modo circular de organização do espaço é bastante utilizado pelos atuadores em seus espetáculos de rua: "Se não tem pão comam bolo", "Saga de Canudos", "Independência ou morte".

No dia seguinte, a aula teve início com uma conversa a respeito do processo realizado até então e das pesquisas necessárias para a construção do espetáculo sobre a vida de Marighella. Após breve aquecimento, os grupos iniciaram separadamente seus trabalhos. O grupo coordenado por Tânia Farias ficou ensaiando as cenas já construídas na sala de trabalho e o outro, coordenado por Paulo Flores e Carla Moura, foi para a rua em frente da Terreira para também ensaiar cenas. Segundo me informaram os oficineiros, na semana seguinte essas cenas foram feitas na rua, de forma a verificar como o público e os jovens atores reagiam a esta experiência.

Na parte da tarde acompanhei a aula de corpo, ministrada pelo atuador Clério Cardoso aos alunos do curso de Formação de Atores da Escola de Teatro

Popular. Durante a aula foram trabalhados exercícios de alongamento, de "acordar partes do corpo", do "gato" e da relação corpo/espaço. Após essa aula, os alunos tiveram aula teórica de história do teatro brasileiro com o atuador Paulo Flores.

Observar outras aulas, fora da oficina específica de teatro de rua, foi importante, pois quase todos os alunos da oficina de teatro de rua foram ou são alunos do curso de formação da Terreira, o que demonstra que, ao fazerem a oficina desta modalidade teatral específica, os mesmos já tiveram um processo de "iniciação" técnica com o Grupo.

"O público das oficinas é extremamente heterogêneo. Uma grande parte [dos alunos que fazem] a escola da Terreira não tiveram nenhuma formação teatral"[20], disse Paulo Flores. Isto gera uma didática específica, já que os rudimentos básicos da formação teatral estes alunos já conhecem, como, por exemplo, a postura do professor. Nas aulas que observei das disciplinas da Escola de Teatro Popular, os artistas-docentes assumem na relação de ensino-aprendizagem uma postura mais formalizada. O professor apresenta o conteúdo e abre o debate do tema à discussão dos alunos, fundamentalmente nas aulas teóricas. Nas aulas práticas, a postura do professor se modifica: torna-se ele um orientador/coordenador que, inserido no trabalho, estimula os alunos a desenvolverem suas potencialidades, por meio de atividades voltadas para o processo criativo do ator.

A observação e a leitura do material impresso de divulgação da oficina de teatro de rua nos levam a tecer algumas análises em torno do processo didático utilizado pelos atuadores, relacionando-o às escolhas estéticas do Grupo ancoradas, pelo menos no campo simbólico, no universo da "cultura marginal", ou seja, uma didática vinculada aos procedimentos da criação coletiva, com a utilização da improvisação como fio condutor da construção cênica e com um modo de atuar fundamentado nas concepções do "Living Theatre", do "Bread and Puppet", do "Teatro Oficina", num primeiro momento. Numa etapa seguinte, a noção de treinamento desenvolvida pela antropologia teatral foi incorporada às atividades dos atuadores.

No início das atividades do Ói Nóis Aqui Traveiz, seu projeto teatral possuía duas frentes: uma vinculada ao movimento de contracultura e no ideário de Antonin Artaud, e tinha as experiências teatrais do "Living Theatre" como referências de um projeto teatral de cunho libertário. Desta vertente foi desenvolvida a linha de pesquisa do teatro de vivência. Uma outra frente, de perspectiva brechtiana e política, que gerou a linha de pesquisa de teatro de rua, tinha como referências os espetáculos do "Bread and Puppet", e seus bonecos gigantes e a fase atuadora do Teatro Oficina, representada pelo espetáculo "Gracias Señor".

[20] Entrevista realizada por Narciso Telles com Paulo Flores. Porto Alegre, 2005.

A metodologia de ensino na oficina de teatro de rua está estruturada em torno da prática da criação coletiva. Este modo de fazer teatro foi visto por Kassai (1992), Fernandes (2000b), Telles (2002), em processos de criação de espetáculos e relacionado a um determinado contexto e a uma prática teatral, especialmente nos coletivos teatrais dos anos 70 e 80. Poucas ainda são as reflexões em torno das características de trabalho em criação coletiva como determinante na construção de um modo de ensinar, de organização e condução das atividades propostas, que conseqüentemente implica um outro modo de estar professor. Neste sentido, os estudos de Tavares (1985) e Palomero (2004) nos auxiliam na compreensão das opções metodológicas verificadas na oficina de teatro de rua arte e política.

Tavares investiga aspectos da chamada "cultura marginal dos anos 70" como possibilidades metodológicas a serem trabalhadas pelos professores de teatro. Focado na prática do teatro-educação, o professor-pesquisador analisa os procedimentos realizados nas oficinas de criação, a partir dos jogos dramáticos, e verifica como a criação coletiva pode ser um caminho de inserção e prática do licenciado em teatro na educação básica, nas comunidades e em cursos livres.

Palomero, em trabalho mais recente, teve como objeto de pesquisa sua experiência como professor de direção teatral na Escola de Teatro da UNIRIO, no trabalho de criação coletiva do espetáculo "Quantos cabem num fusca?" com alunos da Escola de Teatro. Analisou o processo da criação coletiva, a prática, o professor, os estudantes neste processo, e a inserção desta prática nos cursos superiores de teatro.

Um primeiro ponto de análise é a função do professor. Durante a observação dos encontros, pude verificar que não há hierarquização entre aquele que ensina e aquele que aprende. Todos os atuadores participam da improvisação, como os alunos, participando ativamente do exercício, "como uma comunidade de aprendizes" (Schafer, 1991, p.282). Ocorre por parte dos artistas-docentes, na oficina de teatro de rua, um descentramento da tradicional função de professor para uma forma mesclada na relação ensino-aprendizagem, pois o que verificamos é a inexistência da função de transmissor de conhecimento, também não estaria na posição daquele que facilita e observa o processo de aprendizagem, mas o artista-docente está imerso no processo, vivenciando as mesmas questões que os alunos e, coletivamente, construindo um aprendizado. Para Tavares esta perspectiva de ensino está relacionada a um processo pedagógico para que o aprendizado se realize por via da experimentação, trabalhando a partir da heterogeneidade do grupo.

Na proposta pedagógica dos atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz, a função de um professor participante ou mediador vai a sua radicalidade, entendendo que o processo de aquisição de conhecimento está mais próximo da relação mestre-discípulo no que se refere ao grau de respeito e compreensão do trabalho artístico desenvolvido pelos atuadores e percebidos pelos alunos. Digo isto porque, mesmo em momentos nos quais ocorrem tensionamentos, como, por exemplo, na definição da melhor forma de disposição dos atores no espaço ou da estrutura da chegança, não existe uma posição determinante. Todas as questões são colocadas coletivamente e assim discutidas. O que os atuadores apresentam são suas experiências em relação àquele determinado ponto ou assunto, mas a resolução é coletiva. Associamos este procedimento ao que o grupo nomeia de direção coletiva em seus trabalhos artísticos.

Assim, podemos afirmar que um procedimento técnico presente na metodologia de ensino do Ói Nóis (também verificada no Imbuaça) é o trabalho em grupo.

Este tipo de procedimento faz com que os criadores envolvidos sejam "impelidos a investir nas afetações recíprocas, muito mais que um empenho individualizado (...) O aluno é chamado a atuar também como sujeito no seu aprendizado" (Palomero, 2004, p.189).

Um segundo ponto é a utilização da improvisação como fio condutor do aprendizado. Sabemos que um dos principais elementos técnicos utilizados nos processos de criação coletiva é a improvisação. O ator elabora sua criação a partir do tema ou do jogo proposto pelo coletivo. Os estudos de Chacra (1991), Farias (1999), Bonfitto (2002), Icle (2002), Spolin (2000), Martins (2004), Fuser (s/d) analisaram, por caminhos diferenciados, a improvisação teatral em processos de criação e/ou de ensino-aprendizagem. Para Fuser (op.cit., p.2),

> o improvisar oferece a vivência prática dos problemas que envolvem a presença do ator em ação: seja no que se refere às questões relativas ao espaço cênico, seja nas concernentes ao contato com o outro, assim como nas que dizem respeito às dificuldades em assumir a atmosfera dada, ou ainda, nas da manutenção dos limites propostos.

Ou seja, no ato de improvisar, desenvolve-se no aluno, muitas vezes com a orientação de um artista-docente, a percepção de limites, assim como abre espaços para o desenvolvimento de seu corpo e de suas potencialidades criativas. Aprende-se fazendo.

Na oficina em questão, a improvisação foi utilizada no processo didático como um procedimento capaz de contribuir na formação do atuador em sua plenitude, ou seja, técnica e criticamente, pois uma turma, que desenvolve um aprendizado com bases em atividades coletivas de improvisação, pode gerar "um número de indivíduos trabalhando interdependentemente para completar um projeto" (Spolin, 2000, p.8). E foi exatamente isto que presenciamos durante nossa permanência na Terreira acompanhando a oficina. Tratava-se de um grupo de aprendizes, com experiências diversas de atuação na rua, trocando informações e conhecimentos para a efetiva construção da cena a ser apresentada, meses depois, como um resultado da oficina.

A idéia de liberdade, que tecemos aqui, se contrapõe ao ensino escolar formal no qual os alunos estão sempre relacionando seu aprendizado aos critérios de avaliação estabelecidos pelos docentes. É comum nas instituições de ensino formal, e as universidades não fogem à regra, que a nota – representante número de um êxito ou objetivos alcançados – é sempre dada a partir de critérios exclusivamente docentes, ou seja, é o professor, em última instância, quem os determina. Historicamente a relação com este tipo de avaliação leva o aluno a trabalhar de acordo com as exigências do professor, e não do seu próprio processo de aquisição de conhecimento. Trabalha-se para conseguir uma boa nota. No caso das disciplinas relacionadas à prática teatral, o que seria uma boa nota? Como mensurá-la levando-se em conta apenas os objetivos traçados pelo professor? E onde o aluno fica?

Não pretendo responder a todas estas questões, mas permito-me lançá-las como inquietação docente e, neste sentido, diferenciá-las do processo de avaliação continuada realizada na oficina do Ói Nóis. Na avaliação continuada, o aluno é convidado, ao final de cada encontro de trabalho, a tecer comentários de seu percurso até então, a ser ouvido e a ouvir os colegas, a falar de suas dificuldades e da percepção de seus avanços. Sua avaliação passa a também ser responsabilidade sua, e não se faz por critérios que lhe são externos. Na maioria das oficinas a nota inexiste. Ao artista-docente cabe a mediação e os comentários finais.

No caso desta oficina, a avaliação se dá continuadamente ao final de cada encontro. Todos sentam em roda após assistirem a cenas levantadas por cada grupo e comentam todas as atividades desenvolvidas naquele determinado encontro. A improvisação mistura seus usos como método e como instrumento (Bonfitto, 2002), pois possibilita ao estudante o exercício entendido como processo de criação de cenas e, ao mesmo tempo, como técnica específica a ser requisitada quando da atuação no espaço urbano.

Nesta fase da oficina, estavam sendo trabalhados os seguintes conteúdos: as possibilidades de organização da cena para o espaço urbano e a formação do coro

de atores para o jogo cênico. Com relação ao segundo conteúdo, cabe mencionar que era direcionado ao trabalho, que denominamos de formação de coletivos, no qual os atores desenvolvem sempre improvisações de cunho coletivo.

Nas atividades observadas, a organização espacial em roda constituía-se a forma mais utilizada. Tanto o grupo A quanto o B estavam dispostos nesta forma. E naquele momento não identifiquei qualquer proposta de ruptura. Sobre o trabalho do coro (coletivo de atores), Paulo Flores explica: "A gente acha importante para o trabalho de rua, que vem do teatro épico, da narração, onde a fala/ação não está centrada num protagonista, mas socializada entre os atores, em coro"[21].

Mesmo não percebendo nenhum exercício específico em torno do ator-narrador ou do coro, este trabalho foi verificado especialmente no grupo A, coordenado por Tânia Farias que trabalhava uma cena na qual os personagens-pássaros atacavam coletivamente os personagens que representavam o poder, no caso a ditadura militar.

As cenas já continham alguns dispositivos cênicos (adereços, objetos, músicas, etc.): no grupo B já havia músicas que eram trabalhadas, e que direcionavam o exercício para uma linha de cena "realista" sobre o tema; no grupo B apareciam grandes latões, que ampliavam a perspectiva e geravam sonoridades no decorrer da cena, além de objetos de mão. Como nos informou Flores, no processo de criação do Ói Nóis, os elementos vão aparecendo durante as improvisações e, a cada necessidade, o material é confeccionado. "[A intenção] é seduzir o espectador. É preciso criar uma empatia muito grande com este espectador"[22]. Este movimento de "criar empatia com o espectador", do qual fala Paulo Flores, está relacionado com a percepção que os atores de teatro de rua devem ter do público não convocado – os transeuntes que circulam pela cidade que se deparam com o espetáculo. Criar empatia é ter a capacidade de apreender este público, fazê-lo interromper seu trajeto para acompanhar o espetáculo. Articula-se também à concepção que este coletivo tem acerca dos procedimentos técnicos a serem acionados para a criação e realização do espetáculo. Desta forma, o cotidiano da oficina de teatro de rua revela a intrínseca relação entre processos de criação e processos de ensino-aprendizagem.

Na oficina de teatro de rua, os atuadores do Ói Nóis reafirmam sua ideologia e linguagem estética, ensinando um teatro que não comenta a vida, mas participa dela.

[21] Entrevista realizada por Narciso Telles com Paulo Flores. Porto Alegre, 2005.
[22] Entrevista realizada por Narciso Telles com Paulo Flores. Porto Alegre, 2005.

TEATRO DE RUA: PROCEDIMENTOS DE ATUAÇÃO 3

Trajeto metodológico em pesquisa e ensino

Os laboratórios experimentais ampliaram-se fortemente, de modo a estabelecer algumas reflexões e proposições iniciais que articulavam a perspectiva metodológica, para a pesquisa em teatro, com a perspectiva pedagógica, em âmbito laboratorial.

Nossa contribuição se dá ao recorrermos ao laboratório experimental em sua perspectiva marcadamente pedagógica, objetivando trabalhar os procedimentos de atuação para teatro de rua, dentro da estrutura dos currículos dos cursos superiores de teatro. Nesta direção, se faz necessário perceber como o conceito de disciplina é recorrente nos estudos culturais e pedagógicos.

O termo disciplina está sendo utilizado com o sentido de um campo de conhecimento dotado de conteúdos específicos. Nosso campo teórico se insere na perspectiva do currículo como uma prática cultural, nas noções de "recontextualização" e de "disciplina pré-ativa" com o objetivo de articular a dimensão pedagógica das oficinas dos grupos e sua recontextualização no laboratório experimental e na oficina, que articula dimensões de metodologia de pesquisa em teatro com dimensões pedagógicas, com a estrutura curricular dos cursos de teatro em âmbito universitário.

As teorias do currículo vêm gradativamente sofrendo nos últimos anos modificações em suas bases epistemológicas devido, principalmente, às contribuições teóricas advindas dos estudos culturais que possibilitaram a compreensão do currículo como um espaço de luta em torno da significação e da identidade. Segundo o educador Tomaz Tadeu Silva, tanto o conhecimento quanto o currículo passam a ser compreendidos como "campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia" (2004, p.135).

Assim, o currículo passa a ser visto como um processo de construção social e não como algo já constituído naturalmente. Nesta perspectiva, o autor aponta dois sentidos para o entendimento do currículo: um primeiro focalizaria o currículo como resultado de um processo de construção social no qual o papel da

linguagem e do discurso seria preponderante de forma a explicitar as conexões existentes entre "a natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais e sociais" (op.cit., p.135). O segundo sentido descreveria as diversas formas de conhecimento corporificadas no currículo como o resultado deste processo. Estes dois sentidos permitem entender o conhecimento como um objeto cultural, não ficando sua compreensão circunscrita apenas ao conhecimento escolar sistematizado, mas abarcando também o conhecimento cotidiano.

Este novo mapa epistemológico modifica a compreensão do currículo, não mais visto como algo natural de revelação do conhecimento, mas, ao contrário, culturalmente construído num processo de tensão entre redes de poder nas quais as questões de identidade e diferença encontram-se na ordem do dia.

Desta forma, as relações entre os campos da pedagogia e da cultura vão adquirindo novas dimensões. Com a diminuição das fronteiras entre conhecimento escolar e acadêmico, o conhecimento gerado pela cultura de massa, ou seja, aquele adquirido pelos meios massivos de comunicação e o conhecimento do cotidiano, o senso comum, configura-se um amplo sistema de significação, que é, em última instância, cultural. Segundo Silva (p.139),

> o conceito de cultura que permite equiparar a educação a outras instâncias culturais é o conceito de pedagogia que permite que se realize a operação inversa. Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma pedagogia, também ensinam alguma coisa.

A ampliação da dimensão pedagógica para um campo maior de instituições e áreas culturais permite ao autor afirmar que

> sem ter o objetivo explícito de ensinar, entretanto, é óbvio que elas ensinam alguma coisa, que transmitem uma variedade de formas de conhecimento que, embora não sejam reconhecidas como tais, são vitais na formação da identidade e da subjetividade (p.140).

Compreender o currículo e sua dimensão pedagógica como uma prática cultural e dinâmica nos proporciona entender a disciplina – campo de conhecimento – nesta ordem de pensamento, ou seja, como algo também em movimento. É neste aspecto que o princípio da recontextualização do discurso pedagógico torna-se importante para a pesquisa em questão.

O princípio da recontextualização, proposto pelo educador Basil Bernstein (1995), busca entender o processo de organização das disciplinas escolares não

apenas como uma adaptação do conhecimento científico para fins educacionais mas também, como um discurso pedagógico que seletivamente refocaliza e relaciona outros textos. Ou seja, o texto já não é mais o mesmo: é selecionado de forma diferente, é simplificado, condensado e reelaborado. Segundo o educador as regras de recontextualização constituem os conteúdos e suas relações, os modos de transmissão.

Neste sentido os conhecimentos escolares, organizados em disciplinas, não possuem uma relação direta com o conhecimento científico em "estado puro" mas, com suas formas recontextualizadas, ou seja, ocorre um redimensionamento do conhecimento para aquele determinado público. Tal processo tem como objetivo proporcionar a aprendizagem de um determinado conhecimento.

Este princípio torna-se útil para nossa pesquisa, em duas instâncias. Na primeira proporciona o entendimento dos modos formativos atoriais para teatro de rua, desenvolvidos pelos grupos selecionados, como discursos pedagógicos gestados ao longo de sua trajetória, constituídos por processos de seleção e reelaboração, permeados por elementos ideológicos e artísticos.

Numa segunda instância, este princípio foi por nós utilizado na elaboração da ficha de disciplina, de forma a propiciar que o material, recolhido tanto na pesquisa de campo quanto no laboratório experimental, seja centrifugado e redimensionado considerando sua estrutura disciplinar.

Da perspectiva de Ivor Goodson (1995), que percebe a estrutura curricular como um campo de conflito social, trabalhamos com o conceito de currículo pré-ativo. Baseando-se na noção de "currículo como fato", Goodson aponta que a definição pré-ativa está vinculada a uma relação com o conhecimento enquanto material escrito, diferenciando-se, portanto, do currículo como prática, que se traduziria em formas de negociação do conhecimento por parte de alunos e professores no dia-a-dia da sala de aula.

Neste sentido, o que consideramos uma disciplina pré-ativa seria sua ficha de disciplina que contém a ementa com seus conteúdos específicos, objetivos – geral e específicos. A este conceito associamos a formulação foucaultiana a respeito da "disciplina":

> uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um *corpus* de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode se servir dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor (Foucault, 1996, p.30).

Desta forma, apresentamos, como um dos objetivos do laboratório experimental, uma ficha de disciplina, tendo o teatro de rua como campo de conhecimento e como articulador de conteúdos específicos, de forma que o professor de teatro, em sua instituição, com suas práticas e metodologias próprias, possa trafegar por estes conteúdos como lhe prover.

É necessário alertar, sobretudo levando-se em conta o objeto do presente livro, que não pretendemos esgotar as possibilidades existentes no campo educacional sobre currículo e a constituição de disciplinas.

O laboratório experimental

O laboratório experimental "Teatro de rua: procedimento de atuação" foi estruturado com base no cotejamento de diferentes fontes colhidas, fundamentalmente na pesquisa de campo com os grupos selecionados.

Ao optarmos pelos termos: procedimentos e atuação, estamos, na verdade, fazendo uma escolha conceitual e metodológica.

> Com o termo "procedimentos" tento propor a idéia de um comportamento, de uma maneira de proceder que levará o ator à formulação de um método e de uma técnica individualizada, pessoal e intransferível, capaz de nortear o seu trabalho (Andrade, 2003).

Também compreendemos que o termo procedimentos oferece ao artista-docente-pesquisador a noção de especificidade nas escolhas realizadas para suas aulas, ou seja, é a ação didático-pedagógica desenvolvida pelo referido docente que define e determina os elementos a serem trabalhados. Assim, nosso laboratório terá como foco o trabalho atorial, não abrangendo outras questões relativas ao teatro de rua, como a existência de dois tipos de público o convocado e o não convocado, que certamente demandaria um estudo específico.

O laboratório experimental[23] teve início no dia 6 de março de 2006, com o primeiro encontro na sala 503 da Escola de Teatro, no horário das 10 às 13 horas. Foi convalidado como disciplina (120 horas/aula) pelos Departamentos de Teoria e Interpretação, como Prática de Montagem (PMT) e como Técnicas

[23] O laboratório experimental desenvolvido liga-se ao projeto integrado "Um estudo sobre o cômico" (Laboratório – Espaço de Pesquisas sobre o teatro cômico/CT-Infra/FINEP). Cadastrado no Departamento de Teoria do Teatro, vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Teatro da UNIRIO.

Paralelas (TP), da Escola de Teatro da UNIRIO. Foram realizados 33 encontros, além das duas apresentações de aula-espetáculo, resultante-síntese dos procedimentos acionados no laboratório. A primeira apresentação ocorreu no final do semestre letivo, no dia 5 de julho de 2006, no Largo de São Francisco, centro da cidade do Rio de Janeiro. A segunda apresentação ocorreu no fórum sobre práticas de formação, no dia 14 de julho de 2006, no âmbito do 20º Festival de Teatro Universitário de Blumenau. Participaram como alunos-atores-pesquisadores[24]:

> Ana Paula Brasil, discente do curso de licenciatura em artes cênicas;
> Aressa Rios, discente do curso de bacharelado em interpretação;
> Aline Nascimento Guimarães, discente do curso de bacharelado em interpretação;
> Bárbara Cristina Viana Barbosa, discente do curso de cenografia;
> Bárbara Vida, discente do curso de bacharelado em interpretação;
> Carlos (Caito) Guimarães, discente do curso de bacharelado em interpretação;
> Everson Ferreira, discente do curso de bacharelado em teoria do teatro;
> Gabriela Morais, discente do curso de bacharelado em interpretação;
> Glauber Carvalho, discente do curso de bacharelado em interpretação;
> Gustavo Chermont, discente do curso de licenciatura em artes cênicas;
> Helena Castro, discente do curso de licenciatura em artes cênicas;
> Luciana Ezaroni, discente do curso de bacharelado em interpretação;
> Ludmilla Rolim, discente do curso de bacharelado em cenografia;
> Michelle Cabral, mestranda em História Comparada – PPHC/IFCS/UFRJ;
> Natali Malena, discente do curso de licenciatura em artes cênicas;
> Paula Cavalcanti, discente do curso de bacharelado em interpretação;
> Rachel Palmeirim, discente do curso de bacharelado em interpretação;
> Regilan Deusamar, discente do curso de bacharelado em cenografia;
> Ricardo Gadelha, discente do curso de bacharelado em interpretação;
> Vanessa Monteiro, discente do curso de bacharelado em interpretação.

Teatro de rua: conceitos e linguagem

Os três primeiros encontros foram reservados para receber os alunos-atores-pesquisadores, organizar a equipe e apresentar a proposta de trabalho.

[24] A equipe contou também com a participação da atriz e licenciada em artes cênicas Maria Carolina Fadini que atuou como assistente de pesquisa, auxiliando no registro fotográfico e videográfico de alguns encontros e da aula-espetáculo.

Os demais encontros da Unidade I foram destinados à leitura e discussão do teatro de rua como modalidade teatral. Lemos, comentamos e debatemos acerca do material bibliográfico apresentado e disponível sobre o tema.

Também assistimos a diversos vídeos: documentário comemorativo dos 25 anos do grupo Yuyachkani; documentário teatro de rua apresentado por Amir Haddad (IBAC-1990); O espetáculo "Romeu e Julieta", do Grupo Galpão; espetáculo "A Saga de Canudos", do Grupo Ói Nóis Aqui Traveiz. Com este material tivemos a oportunidade de apreciar alguns dos mais importantes grupos latino-americanos dedicados a esta modalidade teatral, assim como ampliar a percepção dos participantes com relação ao teatro de rua, no intuito de percebê-lo como um modo de fazer teatral altamente complexo e variável em que cada agrupamento, pautado em questões estéticas e/ou ideológicas específicas, constrói uma linguagem própria. Muitos dos alunos-atores-pesquisadores desconheciam a amplitude da produção teatral de rua realizada no Brasil e no exterior.

Assim, esta Unidade teve como objetivo ampliar as informações sobre o teatro de rua detidas pelos alunos-atores-pesquisadores e, a partir do material bibliográfico e videográfico, apresentar e problematizar o teatro de rua como uma modalidade específica que dialoga e produz tensões tanto com o chamado teatro popular quanto com o teatro contemporâneo. As questões teóricas aqui desenvolvidas foram, por vezes, revisitadas no decorrer do laboratório experimental.

A relação ator-espaço e as primeiras saídas de rua

Os primeiros passos para o início do trabalho era promover um aquecimento corpóreo-lúdico do grupo e desenvolver uma "afinação" do coletivo. Para tanto, era desenvolvido na nossa rotina de encontros um momento inicial de acordar e aquecer o corpo: pequenos alongamentos e danças pessoais a partir de um estímulo musical. Das danças pessoais íamos formando pequenos grupos e elaborando danças coletivas, até formarmos com todo o grupo um único "corpo". Este procedimento visava criar entre os participantes um "estado de brincadeira" (Oliveira, 2006, p. 192) e conectar os alunos-atores-pesquisadores para o conjunto de atividades a serem desenvolvidas.

Para esta etapa de trabalho, solicitei aos alunos-atores-pesquisadores que fizessem um protocolo de cada encontro de forma que pudéssemos no encontro seguinte conversar sobre o trabalho realizado. Para Koudela é um "eficiente instrumento na gestão intra-grupais" e "um instrumento radicalmente democrático, ao permitir a articulação de um método que busca a prática da teoria e a teoria da prática" (2001, p. 10-11). Os protocolos foram importantes na percepção dos alunos-atores-pesquisadores e do pesquisador das questões de aprendizagem e entendimento do trabalho.

O trabalho de escuta/diálogo/percepção do espaço busca ampliar as possibilidades de relação e criação de cenas e/ou movimentos com as informações contidas no espaço. Este trabalho tem como objetivo exercitar a ressignificação do espaço com a presença do ator e as relações que este estabelece em jogo.

No decorrer dos encontros, começamos a perceber a dificuldade de organização de coletivos aptos ao jogo. Os alunos-atores-pesquisadores sempre que entravam já propunham um determinado movimento ou ação, não se deixavam ser afetados pelas informações já presentes no jogo. A falta de percepção do seu entorno era algo que deveria ser focalizado como um primeiro procedimento a ser trabalhado para uma atuação no espaço urbano.

Buscamos nos *viewpoints* e nos jogos teatrais a base de organização das atividades desta Unidade para os alunos-atores-pesquisadores. Os *viewpoints* como procedimentos criação foram desenvolvidos pela diretora norte-americana Anne Bogart, compostos por pontos de atenção, divididos em duas categorias, que o *performer* aciona para desenvolver seu trabalho. No Brasil, este tipo de procedimento é realizado pelos atores do Teatro da Vertigem, Cia de Atores e nos espetáculos da diretora carioca Christiane Jatahy. Em todas estas experiências, o jogo relacional do ator com os elementos cênicos é algo preponderante. No caso dos espetáculos do Teatro da Vertigem, a relação com o espaço é fundamental. Nosso contato com este procedimento aconteceu por meio de um curso para atores, oferecido pela Christiane Jatahy no Rio de Janeiro. Com este contato, articulado às reflexões para a elaboração do projeto do laboratório experimental, percebemos a potencialidade deste processo de trabalho para a atuação no espaço urbano.

A utilização dos *viewpoints* foi fundamental para que trabalhássemos num primeiro momento a resposta cinestésica, ou seja, a reação "espontânea" a uma ação que acontece fora de você, procurando que o ator adquira uma escuta atenta e total, uma resposta "sem pensar", a partir sempre de estímulos externos. Os *viewpoints* são divididos em duas categorias: os de tempo onde se trabalha: resposta cinestésica, repetição, tempo e duração; e os de espaço no qual se investiga: relação espacial, gesto, forma, arquitetura e o padrão de chão. No laboratório trabalhamos principalmente os *viewpoints* relacionados ao espaço.

Na sala de aula, avançamos neste processo trabalhando as distâncias no espaço, entre um corpo e outro, entre um corpo e o grupo, a formação de pequenas coletividades (dois a quatro atores) até a união de todo o grupo em atividade de improvisação.

> O jogo da escuta vai se esclarecendo pouco a pouco na medida em que também vamos conhecendo melhor nossa coletividade, individualidades, ritmos diferentes, etc. Acho inclusive, por todas as vezes que o testei, o mais difícil nesta escuta é conseguir acessar o estado de "não acessar nada", um lugar de não-ação que se transforma em ação por estímulos que vêm de fora (protocolo de Natali Melena, 19/04/06).

A continuidade deste procedimento foi realizada pela introdução da arquitetura, o lugar físico no qual estamos envolvidos e como este afeta seu movimento, sua ação, modificando-a totalmente. A proposta era que o aluno-pesquisador procurasse se movimentar a partir da escuta e percepção do espaço físico, podendo mudar seu trajeto totalmente pelos estímulos externos ao seu redor.

No avanço desta escuta e resposta a partir da relação (outro ator e/ou espaço), começamos, aos poucos, a introduzir outros elementos de estímulo: figurinos, objetos e sonoridades. Este conjunto de estímulos, além dos estímulos já trabalhados anteriormente, ia ampliando a percepção e reação a inúmeros estímulos apresentados e aos alunos caberia a seleção do que trabalhar e em quanto tempo. Este trabalho foi realizado no decorrer de sete encontros em sala de aula e, posteriormente, nos jardins do Centro de Letras e Artes da UNIRIO.

No espaço aberto trabalhamos com os mesmos princípios e, numa primeira etapa, fizemos um estudo individual do espaço que consistia em: perceber todas as possibilidades de relação que o espaço nos oferecia, sua diversidade de planos e variações, sonoridades. Sempre partindo da escuta do espaço (físico/sonoro). Nesta etapa os alunos iam percebendo contornos de um espaço que freqüentavam diariamente e nunca o tinham investigado como um elemento possível para a criação teatral. Postes, árvores, lixeira, "orelhão", rampa, enfim, tudo era apropriado pelos alunos-atores-pesquisadores. É importante destacar que neste primeiro contato com o espaço aberto, novas percepções foram sendo identificadas por eles, como o registrado em protocolo por Gabriela Mello de Freitas Morais:

> No jardim exploramos o espaço, testamos novas sonoridades, novos caminhos e posições percebendo novos ângulos. Reaproveitando trajetórias cotidianas criamos ou tentamos criar um circuito. Confesso ter me sentido mais à vontade do que na aula anterior, talvez por já ter explorado o espaço (protocolo de 05/04/06).

A exploração da relação ator-espaço, individualmente ou em grupo, foi bastante enfatizada nesta primeira etapa do laboratório, até porque entendemos que a investigação do espaço é o ponto inicial e fundamental para os atores que irão atuar nos espaços urbanos, tal como apontado por Carreira (2005, p.29):

> Este ator está convocado a fazer do seu ato representacional uma experiência de outra ordem que mais se aproxima das dimensões do jogo, no qual co-existem os elementos técnicos da interpretação com uma vivência que dialoga com as incertezas do espaço.

Verificamos, no decorrer do trabalho, como esta relação ator-espaço vai solicitando do mesmo uma outra atitude corpórea não cotidiana, mas expressiva que nasce do contato com a forma física do espaço com que nos deparamos. Mesmo não sendo ainda nosso objetivo, nestas aulas abertas já havia um grupo de espectadores não-convocados que paravam para acompanhar o trabalho dos atores.

Esta vivência no jardim foi fundamental para as etapas seguintes relacionadas às possibilidades de construção da cena no espaço urbano.

Na segunda etapa deste primeiro momento do laboratório que chamamos de escuta/diálogo com o espaço, passamos então a acrescentar com o público a relação ator-espaço.

Assim passamos ao trabalho de relação. Recontextualizando a experiência com o Yuyachkani, propus aos alunos-atores-pesquisadores que desenvolvessem pequenas *performances* com tipos/figuras/personagens que desejassem para, em seguida, iniciarmos as saídas de rua para improvisar e criar uma relação de troca com os transeuntes, os espaços e com a cultura da rua.

A primeira saída foi feita no trecho da Avenida Pasteur, Urca, compreendido entre o campus da UNIRIO e a Praia Vermelha. A proposta era que os tipos/figuras/personagens, partindo da escuta/diálogo com o espaço, fossem incorporando a relação com as pessoas que transitassem pelas ruas naquele momento. Várias formas de relação, em grandes coletivos ou em duplas e trios, foram aparecendo: umas mais agressivas e intensas, outras mais delicadas.

> Posso dizer que foi muito bom e divertido nos caracterizarmos e começarmos a intervir no espaço de trabalho com "tipos". Porém, apesar de ter sido delicioso, também senti muitas dificuldades! No prédio do Centro de Ciências Humanas nem tantas, mas na rua, muitas! Dificuldade extrema de relação com os transeuntes, com os colegas, de abordagem e de ação (protocolo de Rachel Palmeirim, 26/04/06).

As dificuldades encontradas pelos alunos-atores-pesquisadores, nesta primeira saída de rua, podem ser analisadas sob vários aspectos: um primeiro relacionado ao próprio uso do espaço – a amplitude da rua com suas grandes distâncias e inúmeras interferências foram determinantes no tensionamento dos participantes –; um outro aspecto relacionado ao tipo de jogo teatral ao qual aquele coletivo de atores está habituado: o espectador não se manifesta com a cena, mas várias foram as manifestações ocorridas por parte dos transeuntes. Penso ser necessário, para um processo formativo, o gradativo contato com as ruas e as práticas sociais ali presentes, para que o aluno-ator-pesquisador possa apreender as possibilidades de jogo a partir da relação com o outro (ator e/ou transeunte) ou com o espaço.

O contato com a rua tem por objetivo propor ao ator o enfrentamento do espaço urbano e o exercício da relação com os espectadores não convocados, o que também possibilita que o improviso seja um recurso bastante utilizado. A dificuldade inicial de contato com o espaço foi um ponto de conversa e avaliação em sala, que estruturou a segunda saída que realizamos no Largo de São Francisco, centro da cidade do Rio de Janeiro.

Na segunda saída, iniciamos o contato com o espaço por meio do exercício de improvisação que fazíamos em sala. Isto gerava entre os alunos-atores-pesquisadores um sentido de coletividade, com força para o trabalho. Acreditamos que os exercícios que desenvolvam jogo coletivo são fundamentais para uma atuação no espaço urbano, pois tais exercícios propiciam preparar o ator para o jogo em relação aos espaços com grandes dimensões. Manter a relação junto ao outro para o "enfrentamento" do espaço urbano é, no nosso entender, primordial e deve ser trabalhado por todos aqueles que se dedicam à formação atorial para esta modalidade.

Durante esta atividade um pequeno grupo de espectadores foi se formando e acompanhando o trabalho. Ao término desta atividade inicial, passamos a trabalhar a relação com o público presente. Seguindo o mesmo modelo da primeira saída, o conjunto de alunos-atores-pesquisadores ocupou diversos pontos do espaço e propôs um jogo com os transeuntes. Diferentemente da

primeira saída, agora já havia entre o grupo uma maior cumplicidade e disponibilidade. Como docente-pesquisador[25] minha indicação era que não deixassem de aproveitar os elementos que o espaço oferecia. Ficou clara a diferença na própria dinâmica do exercício da primeira saída, realizada numa área de pouco movimento, e, para esta, no coração comercial da cidade. A cultura da rua também influenciou, e muito, no jogo. As interferências do espaço eram constantes e variáveis, o que proporcionou aos alunos-atores-pesquisadores[26] experimentarem o processo de permeabilidade e seleção destas informações durante o exercício.

Após estas duas saídas, retomamos os trabalhos na UNIRIO. Para a próxima etapa nosso foco eram as formas de construção da cena no espaço urbano. Selecionamos, a partir da pesquisa de campo realizada, dois procedimentos: a roda e a invasão.

As possibilidades da cena no espaço urbano: a roda

A roda é a forma de organização do espaço cênico encontrada pela maioria dos Grupos que trabalham com teatro de rua. Este modelo de ocupação do espaço, ancorado na chamada tradição teatral ocidental, permite "aos atores encarnar esse coração, esse *punctum saliens*, esse centro dinâmico do universo da obra, são oficiantes, mágicos cujo poder se exerce sem limites fixos, num espaço infinitamente aberto e livre" (Souriau, s/d, p.36).

As cenas acontecem no interior da roda, de maneira a possibilitar que o espectador assista ao espetáculo do ângulo que desejar. Segundo Guénoun (2003, p.20-21), "o círculo é a disposição que permite que o público se veja. (...) É precisamente a estrutura que permite que as pessoas se vejam e distingam as demais não como massa, mas como uma reunião de indivíduos: permite ver seus rostos – reconhecer-se".

Ana Carneiro, ao investigar a importância da organização da roda nas apresentações de rua do Grupo Tá na Rua, comenta a necessidade que o grupo tem em armar bem a roda de maneira que ela mantenha a energia e garanta ao espetáculo a proteção frente à diversidade do espaço urbano. Do mesmo modo que

[25] A utilização do binômio docente-pesquisador para designar nossa atuação/função nos encontros laboratoriais se baseia no entendimento que temos: o exercício da docência e o da pesquisa, neste caso, são indissociáveis como ação e como conduta durante a pesquisa.

[26] O mesmo entendimento da nota anterior para os participantes do laboratório experimental e a oficina realizada em nossa pesquisa.

a roda assegura a realização do acontecimento teatral no espaço público, ela define uma espacialidade que não oferece nenhuma permeabilidade com o traçado urbano do local de apresentação. A escolha da roda, quase sempre, está relacionada a uma proposta cênica que nega a possibilidade de uma interação com o traçado da cidade. "A manutenção da roda é fundamental para o espetáculo e aos atores caberá resolver as questões que o novo espaço lhes propõe" (Carneiro, 1998, p.125).

No laboratório para as unidades dedicadas a trabalhar com as formas de ocupação do espaço, escolhemos, como material dramatúrgico, duas cenas da peça "Dura lex sed lex", de Oduvaldo Viana Filho. A escolha da obra, e posteriormente a seleção das cenas, foi feita pelo docente-pesquisador durante a elaboração do projeto do laboratório experimental. A escolha deste material obedeceu a alguns critérios por nós estabelecidos: uma estrutura textual em quadros que possuem início, meio e fim; diálogos curtos; temática social; a existência de personagens-tipo.

A peça "Dura lex sed lex", escrita em 1967, é uma revista musical que narra a história da descida de Nossa Senhora ao Brasil para tentar resolver as mazelas da população pobre e marginalizada. Sua estrutura é composta por quadros. Cada quadro inicia e finaliza um momento da história. O autor utiliza elementos do gênero revisteiro como personagens-tipos, alegorias e músicas que recortam toda obra. O tom cômico e crítico que a peça apresenta foi um dos motivos mais relevantes para sua utilização no laboratório. Para o trabalho com a roda, escolhemos o trecho da peça que vai da descida da Virgem Maria ao Brasil e o seu encontro com a "fila dos desempregados".

O tema dramaturgia e teatro de rua é um dos mais intensamente discutidos em eventos, festivais e fóruns específicos desta modalidade. Como verificamos no capítulo anterior, muitos coletivos utilizam um diversificado material dramatúrgico: peças com ênfase na comicidade ou na epicidade. No laboratório experimental, a escolha do texto se deu em relação ao nosso objeto: os procedimentos de atuação. Assim a peça foi selecionada, pois se apresentou como um rico material dramatúrgico com o qual podíamos experimentar os procedimentos colhidos na pesquisa de campo.

Com o texto em mãos, fizemos uma leitura branca da obra, para que os alunos-atores-pesquisadores pudessem conhecer o material de trabalho e dividimos a turma em dois grupos. Cada grupo deveria propor uma chegança/convocatória para chamamento do público, a montagem da roda e o desenvolvimento da cena no interior do círculo. As primeiras propostas de cada grupo

estavam sempre baseadas nas informações que os alunos tinham sobre o conteúdo. Assim, cortejos baseados em elementos da cultura popular eram os mais evidentes. Tal fato é explicado pela grande vinculação que o teatro de rua tem com o teatro popular. O que ocorre de fato é que ambos são modos de fazer/conceber teatro complexos e diversificados. Tanto o teatro de rua, quanto o teatro popular não podem ser entendidos sem levar em conta a gama de questões éticas, técnicas e estéticas que envolvem estes dois modos.

No caso do cortejo desenvolvido no laboratório experimental, tal era a força desta relação teatro de rua/teatro popular que nas propostas dos dois grupos o "bloco de sujos" e a "ciranda" foram os elementos que apareceram nas improvisações. É importante esta observação, pois se faz necessário, e fizemos durante os encontros laboratoriais, problematizar estas relações de forma que os alunos-atores-pesquisadores adquiram a consciência, no decorrer do próprio exercício, das diferenças e da complexidade de suas escolhas.

Minha função com cada grupo era de, partindo sempre da proposta dos alunos-atores-pesquisadores, pontuar os procedimentos necessários para que aquela idéia fosse melhor realizada: a percepção do coletivo durante a chegança, o jogo ator-público, a energia extracotidiana, clareza e precisão de movimentos, esclarecendo a função daquele momento preciso dentro do espetáculo.

Era nítida a dificuldade de concentração dos alunos-atores-pesquisadores para o trabalho no espaço aberto. Tudo o que acontecia ao redor proporcionava a dispersão, sendo necessário que, a todo momento, fôssemos também trabalhando o foco de concentração independente das interferências externas.

Com a ausência e/ou alternância de alguns alunos no decorrer dos encontros, tivemos que optar pela fusão dos grupos para a continuidade do trabalho. Passamos então a trabalhar um único grupo, a chegança, a montagem e a cena na roda.

Para o trabalho com a chegança, procurei, na proposta do cortejo/bloco de sujos, surgida nos grupos, introduzir instrumentos e a bandeira como elementos constituintes do cortejo.

O trabalho com os objetos foi realizado em duas fases: uma primeira de exploração das possibilidades expressivas na relação ator-objeto e a segunda de assimilação deste objeto no cortejo. Na fase exploratória foi desenvolvida a seguinte atividade: cada aluno ocupava um determinado local no espaço da sala e iniciava um procedimento pessoal de pesquisa com o objeto, verificando forma, peso, textura, possibilidades de movimento, ritmos. Após,

o aluno-ator-pesquisador selecionava determinados momentos da pesquisa e construía uma pequena seqüência que era apresentada aos demais participantes do encontro.

Com o objetivo de instrumentalizar os atores para o exercício de atuação no espaço urbano, fizemos uma aula na rua, e exercitamos os procedimentos trabalhados em sala.

> Na segunda, 29 de maio, fizemos nosso primeiro ensaio no Largo de São Francisco. Fizemos apenas a chegada, mas foi importantíssimo fazer e refazer a roda, cantar e perceber que a voz tem que ter muito mais corpo e potência com o público (protocolo de Paula Cavalcanti, 04/06/06).

No encontro seguinte concentramo-nos no trabalho técnico de atuação em roda. Nosso objetivo, neste encontro, foi exercitar os procedimentos: movimentação triangular no eixo interno e borda da roda e a manutenção da roda em seu diâmetro inicial sem permitir o "efeito sanfona"[27].

O exercício de movimentação triangular consiste na entrada de três atores na roda. Cada um pode movimentar-se livremente pelo espaço de forma que sempre um dos atores seja o vértice, e os demais, as bases do triângulo. Estas funções – vértice e base – não são fixas, podendo cada ator ocupá-las durante o exercício. O importante neste trabalho é entender que o espaço da roda deve estar sempre preenchido, evitando assim espaços vazios que podem ocasionar o "efeito sanfona". Assim como a contracenação também pode ocorrer com o público presente, o que faz com que o jogo do ator tenha uma dupla face: uma para o interior da roda e outra para o exterior.

Um outro exercício realizado neste módulo foi o de movimentação no eixo central da roda e nas bordas. Partindo também da cena selecionada, os alunos-atores-pesquisadores atuavam perfazendo o círculo no ponto central do interior da roda, seguindo o sentido horário e, posteriormente, na borda da roda, próximo ao público no sentido anti-horário. Durante os encontros, dedicados a este conteúdo, fomos percebendo uma gradativa assimilação dos alunos com relação à formação, montagem, manutenção e atuação em roda.

Nossa intenção era que toda esta etapa fosse realizada em espaços abertos, infelizmente o mau tempo e as chuvas constantes impediram a concretização desta proposta. A maior parte do trabalho em roda foi feito em sala de aula.

[27] Efeito de ampliação e/ou diminuição da roda durante o espetáculo.

As possibilidades da cena no espaço urbano: a invasão

No encontro seguinte, iniciamos a investigação de uma outra forma de ocupação teatral do espaço urbano: a invasão. Para André Carreira (2005, p.30),

> a cidade invadida não é cenário. Ela não contém a cena. Ela modula a técnica e condiciona a percepção do público, (...) a silhueta urbana é propriedade do público e porta um plano de significação prévio à intervenção teatral. Este plano será sempre uma força forte que é a que justamente interfere na própria performance do ator.

A proposta era, por meio da criação de cena, pesquisar novas configurações teatrais no espaço urbano. Agora nosso foco era no estabelecimento da cidade como lugar teatral e apropriação da silhueta urbana. Para estas aulas selecionamos outro trecho da peça "Dura lex sed lex", de Vianinha, que chamamos didaticamente de "cena dos militares":

> MARIA – Alô, alô capitão.
> CAPITÃO – Que capitão? Use o código. Use o código.
> MARIA – Mas não tem ninguém ouvindo...
> CAPITÃO – Use o código!
> MARIA – Alô, alô feijoada. Alô, alô feijoada.
> CAPITÃO – Aqui é feijoada. Quem fala?
> MARIA – É a Maria.
> CAPITÃO – O código. Quem fala?
> MARIA – Pimentão. Aqui fala pimentão.
> CAPITÃO – Alô, alô pimentão. Feijoada na escuta.
> MARIA – Nenhum guerrilheiro à vista.
> CAPITÃO – O código! O código!
> MARIA – Cacique ainda não fez cocô.
> CAPITÃO – Se cacique ainda não fez cocô, continue empinando pipa.
> MARIA – Que quer dizer empinando pipa?
> SOLDADO – Sei lá. Sempre quer dizer para a gente continuar aqui esperando...
> MARIA – Entendido, feijoada.
> CAPITÃO – Volte a telefonar pra casa da mamãe na hora da buzina.
> MARIA – Não agüento mais isto!!!
> SOLDADO – Pan!
> MARIA – Que é isso?
> SOLDADO – Você morreu, soldado!
> MARIA – O quê?!
> SOLDADO – Morreu. Você estava de pé e um traficante te matou...

MARIA – Ah! Meu Deus!
DEUS – O que é?
MARIA – Não. Não é com você. (para os soldados) Não tem traficante nenhum.
SOLDADO – Isto é um treinamento. Tem que imaginar o inimigo. É preciso viver a situação, entendeu? Viva a situação!
TODOS – Viva!!!
MARIA – Alô, alô feijoada. Comunicado na hora da buzina.
CAPITÃO – Fala pimentão.
MARIA – Prisão de ventre continua.
CAPITÃO – O quê? Que código é esse?
MARIA – Cacique ainda não fez cocô.
CAPITÃO – Se cacique ainda não fez cocô, fará algum dia. Alerta!
DEUS – Como é, se adaptou?
MARIA – Vou falar agora, vamos ver. Feijoada. Aqui fala a Virgem Maria.
CAPITÃO – Que código é esse?
MARIA – Não é código. É a Virgem Maria.
CAPITÃO – (para os demais soldados) Deve ser o general... Cacique não fez cocô, Virgem Maria.
MARIA – Feijoada... é a Virgem Maria mesmo. Por que tanto treinamento? Só pensam em nós e esquecem dos outros. Onde está a guerrilha?
CAPITÃO – Olha pimentão, você acha que com tanta miséria, sem emprego, todo mundo roubando onde e quando pode e nada se resolve, a gente em vez de fazer alguma coisa, se mete no mato em treinamento.
MARIA – Alô, alô céu. Câmbio.
DEUS – Alô, alô Maria, câmbio. Na escuta.
MARIA – Pode levar a cerveja. Cacique ainda não fez cocô.
(Término da cena)

A escolha da cena, acima mencionada, esteve relacionada ao conteúdo com que trabalhamos. A estrutura textual da cena, um quadro no qual os personagens estão envolvidos em um treinamento de guerra, com diálogos curtos, o que dá uma certa agilidade ao jogo dos atores constituiu-se em um material bastante mobilizador para o estudo da invasão como forma de ocupação do espaço urbano.

Na prática da invasão, seguimos os procedimentos:

a) seleção dos espaços urbanos que iríamos trabalhar: Avenida Pasteur no bairro da Urca e nas imediações do Largo de São Francisco, centro do Rio;

b) leitura da cena e divisão do texto entre os alunos-atores-pesquisadores;

c) retomada dos *viewpoints* de espaço e arquitetura como procedimento de pesquisa espacial e criação da cena; este procedimento, já descrito no início do capítulo, foi um recurso que utilizamos em todos os momentos de contato com um espaço, ainda não conhecido e trabalhado pelos alunos-atores-pesquisadores, o que garantiu a percepção da importância deste procedimento investigativo do espaço e possibilitou a ação dos participantes "modificando os espaços públicos com apropriações inusitadas e, com isto, alterando a carga simbólica" (Pallamin, 2000, p. 41);

d) seleção do repertório de uso do espaço levantado pela pesquisa, e repetição do mesmo, visando à fixação da movimentação de cada ator;

e) introdução de elementos sonoros e objetos (fita isolante e cones) na cena, objetivando criar uma situação teatral de tensão e atenção com a cultura da rua.

Esta seqüência de procedimentos foi realizada em oito encontros laboratoriais. A dificuldade de criação dos alunos-atores-pesquisadores, sem a presença da palavra, foi verificada nos primeiros momentos da pesquisa com o espaço. A entrada do texto e o entendimento da circunstância da cena proporcionaram um maior envolvimento e, conseqüentemente, maior apropriação do exercício. Em alguns momentos o caráter espetacular que o exercício proporcionava, com a presença dos transeuntes que paravam seu trajeto e fixavam por algum tempo no trabalho que realizávamos, criava no grupo de alunos-atores-pesquisadores um certo desvio no trajeto da pesquisa para uma preocupação com o que mostrar. A consciência de que estávamos exercitando caminhos e possibilidades, e não um processo de encenação com uma concepção estética prévia, foi algo gradativo.

Como para muitos a referência teatral de rua estava baseada na roda e nas referências populares, buscávamos provocar novas apropriações do espaço, colocando muitas vezes dificuldades reais para que coletivamente os alunos-atores-pesquisadores pudessem enfrentá-las e, assim, constituindo-se como elementos propícios para a criação. Cito, como exemplo, uma cena na qual a atriz-pesquisadora se encontra próxima ao sinal de trânsito dialogando com os outros atores que se encontravam na faixa de pedestre e que deveriam trabalhar este momento da cena no tempo real do sinal vermelho, para, em seguida, continuar a cena no outro lado da rua.

Isto gerou nos alunos-atores-pesquisadores uma abertura maior para este tipo de procedimento. Os elementos constituintes do espaço urbano, tais como estátua, escada, são incorporados ao jogo teatral.

Entendo que a função do professor é de um provocador/estimulador, quando estamos tratando de um momento no qual o estudante trabalha suas potencialidades criativas, possibilitando uma nova construção de sentidos e significados de sua prática. Foi nesta função que nos colocamos durante estes primeiros encontros desta unidade.

Nos encontros relativos à Unidade III do laboratório experimental, a participação da aluna-pesquisadora do curso de cenografia, Regilan Deusamar, ganhou uma nova dimensão não planejada anteriormente. Foi desenvolvido pela aluna-pesquisadora um estudo dos espaços urbanos da Urca e do centro do Rio, com a criação de imagens sugestivas para o acontecimento do teatro de invasão, partindo da questão: qual a função do cenógrafo no "espetáculo de invasão"? Segundo Regilan,

> as colagens buscam a visualização de inserções de personagens cotidianas e não cotidianas, no espaço da rua. Percepções de cores contrastantes, inerentes ao figurino; figuras inseridas em localidades variadas, ao alcance de um mesmo raio; utilização dos elementos da cidade. Enfim, um estudo lúdico de apropriação do espaço urbano por personagens e seus figurinos, tendo como base para criação os ensaios feitos na rua (Proposta de trabalho. UNIRIO, 2006).

A pesquisa desenvolvida pela aluna[28] foi apresentada no laboratório experimental como uma possibilidade de investigação prévia do espaço a ser trabalhado nos outros encontros e para a aula-espetáculo, porém não se constituiu algo definidor, até porque outros fatores também se apresentaram fundamentais nesta determinação, como, por exemplo, um espaço urbano que pudesse oferecer ao mesmo tempo segurança e interferências para o trabalho a ser realizado. De todo o modo, a contribuição da aluna-cenógrafa-pesquisadora foi fundamental na identificação de locais explorados no Largo de São Francisco, espaço escolhido para a realização dos encontros abertos.

Ressalto este trabalho no interior do laboratório não só pela própria natureza do mesmo, mas também por sua dimensão pedagógica que possibilita a cada aluno-ator-pesquisador participante exercitar as informações e conhecimentos adquiridos em sua formação e contribui, de forma significativa, para a ampliação de conhecimentos acerca do conteúdo trabalhado.

Finalizamos esta etapa dos encontros laboratoriais com a construção da cena dos militares como uma proposta de apropriação do espaço urbano por meio da invasão.

[28] Com a supervisão da Profa. Dra. Lídia Kosovski, do Departamento de Cenografia, ET-UNIRIO.

A aula-espetáculo como possibilidade de síntese dos vários procedimentos

O laboratório foi finalizado com a realização de uma aula-espetáculo apresentada no Largo de São Francisco, centro da cidade do Rio de Janeiro e na programação do Festival de Teatro Universitário de Blumenau. Esta forma de apresentação-síntese de todo o processo laboratorial é algo que já vem sendo utilizado em laboratórios realizados anteriormente, conforme comenta Beti Rabetti, a respeito do alcance obtido pela aula-espetáculo na seqüência de uma experiência com laboratórios experimentais de mais longa duração e que envolveu inúmeros pesquisadores:

> a aula-espetáculo, sem dúvida, reforçou enormemente a dimensão pedagógica contemplada pela experiência laboratorial, ali onde, nos termos de uma apresentação, enfatiza os procedimentos acionados para sua construção (Rabetti, 2006, p.56).

Por sua especificidade, a aula-espetáculo, resultante deste laboratório, ganhou contornos próprios ao ser realizada no espaço urbano. A aula-espetáculo trabalhada dentro de um roteiro previamente elaborado, com objetivos precisos e vinculada à pesquisa, e ensaiada, no exato momento de sua apresentação se depara com as características do teatro de rua.

A aula-espetáculo – "Teatro de rua: procedimentos de atuação" – iniciava com a presença de todos os alunos-atores-pesquisadores no espaço e, ao som do bumbo, começavam a trabalhar os *viewpoints*, buscando a relação e a formação do coletivo a partir dos estímulos externos. Após este momento, os alunos, com seus tipos/figuras, trabalhavam a relação com o espectador em vários locais do espaço. Novamente entrava o narrador e, num determinado local do espaço, indicado previamente, os alunos-atores-pesquisadores faziam o cortejo em direção a um local no espaço no qual fazíamos a montagem e a cena em roda. Ao fim o narrador anunciava o último momento: invasão. Depois da cena dos militares finalizando a aula, o narrador convoca todos para a execução da música de agradecimento.

O texto do narrador foi elaborado pelas alunas-atrizes-pesquisadoras Aline Nascimento e Ludmilla Reis Rolim, com a nossa supervisão. Sua forma assemelhava-se à literatura de cordel e seu conteúdo fora extraído dos textos teóricos debatidos no decorrer do laboratório.

As duas apresentações da aula-espetáculo, no Rio e em Blumenau, demonstraram a viabilidade dos procedimentos desenvolvidos para o trabalho atorial de rua, assim como para aqueles que acompanharam o processo a problematização do conceito e da prática do teatro de rua pelos alunos-atores-pesquisadores, especialmente aquelas que estabelecem a relação direta entre teatro de rua e teatro popular.

Em nossa experiência com a elaboração e apresentação da aula-espetáculo, percebemos a necessidade de compreender melhor o binômio aula-espetáculo. Tanto o termo aula quanto o termo espetáculo têm seu foco, tradicionalmente, naquele que ensina (professor) e no que observa (espectador). Para refletir em torno da aula-espetáculo, gerada pelo laboratório experimental, gostaríamos de trazer a noção de aula, colhida no campo da pedagogia.

A aula universitária, mais do que somente um espaço de exposição de conceitos e procedimentos, é também um espaço de idéias em movimento. Para a pesquisadora Maria de Lourdes Rocha de Lima, a "aula constitui, também, o desvelamento do novo, do imprevisto, que surge na própria ação e que faz da aula um ato de criação e expressão de valores científicos, estéticos e éticos do professor, dos alunos, de um tempo e de uma cultura" (Lima, 2006, p. 159).

Nesta direção nossa experiência de aula-espetáculo, pelas próprias características, teve a presença de um público não convocado e também ofereceu novas possibilidades para uma abertura "não-prevista" no decorrer da apresentação. A importância da presença do público na construção da cena e, neste caso, na realização dos exercícios, é percebida por Sérgio Farias (1999, p.24) como um "elemento mobilizador no currículo, que remete o aluno/ator ao ato criativo propriamente dito, levando-o à construção de papéis específicos para a encenação".

Neste sentido, a aula-espetáculo "Teatro de rua: procedimentos de atuação" apresenta-se como uma experiência roteirizada com objetivos claros, mas com uma maior abertura em relação às aulas-espetáculo já realizadas em outros laboratórios experimentais – à possibilidade do não acontecer, ou até mesmo do erro, premissa básica nos processos de ensino-aprendizagem.

A oficina "Teatro de rua: procedimentos de atuação"

A oficina[29] teve início no dia 25 de setembro de 2006, com o primeiro encontro na sala Espaço 2, do Centro de Artes da UDESC, das 9 às 13 horas.

[29] A oficina, vinculada ao projeto integrado "O ator no contexto da cultura regional: o teatro de grupo e a construção de modelos de trabalho do ator periférico", coordenado pelo Prof. Dr. André Carreira, foi oferecida como uma atividade do PPGT-UDESC.

Apresentaram-se nove participantes, todos alunos do curso de licenciatura em artes cênicas: Ana Luiza Fortes Carvalho, Carla Machado, Débora Matos, Diogo Vaz Franco, Fernando Castro, Greice Miotello, Heloísa Marina da Silva, Maria Carolina Vieira, Marcos Reis Neto.

Os encontros de trabalho

Conforme apontamos no Capítulo 2, a oficina configura-se como uma metodologia de ensino que pressupõe, com relação às disciplinas, diferentes procedimentos de trabalho. Vale ressaltar que a metodologia de ensino "é uma escolha fundamentalmente baseada nas crenças, nos conceitos, nas idéias e na visão de mundo do professor" (Marques, 2003, p.138).

No projeto da oficina nós estabelecemos como foco de trabalho as relações ator-espaço e ator-público, recontextualizando a experiência do laboratório experimental. Optamos também por um trabalho com ênfase no fazer teatral, ou seja, as questões teóricas relacionadas ao teatro de rua e ao trabalho atorial eram subjacentes nos exercícios e atividades realizadas. Não foram programados nenhum texto ou aula expositiva sobre o assunto, apenas uma pequena conversa no início dos trabalhos. Os seis encontros de trabalho previstos e realizados foram divididos da seguinte forma:

Primeiro e segundo encontros: foram realizados na sala Espaço 2 e seguiam o mesmo repertório de atividades: um primeiro momento de aquecimento físico (alongamentos, trabalho com as articulações, saltos); depois iniciávamos o jogo de relação com o espaço: os atores andavam livremente percebendo como era estruturado fisicamente o espaço, quais as sonoridades presentes etc.; o objetivo era desenvolver a escuta do ator. Após fizemos o trabalho com o *viewpoints* de espaço e arquitetura.

Especialmente no primeiro dia de trabalho me apresentei, fiz uma breve explanação dos objetivos da oficina, e cada participante fez também uma breve explanação sobre sua trajetória artística e seu interesse no tema da oficina.

Terceiro encontro: como nos encontros anteriores, iniciamos o trabalho com o aquecimento seguido do *viewpoints*. Neste encontro fizemos uma primeira saída e exercitamos a relação com o público no campus da UDESC. O exercício consistia em trabalhar ações e relações a partir dos estímulos externos (sons, movimentos das pessoas pelo espaço, objetos) e da relação com o espaço.

Quarto encontro: deste encontro em diante realizamos intervenções nos espaços urbanos, localizados no centro de Florianópolis. Após três encontros, os alunos já estavam mais disponíveis para o trabalho de relação.

A primeira parte do trabalho se deu na área frontal da Igreja Matriz. Na imagem acima vemos o início do trabalho e a rápida formação de uma platéia em volta dos atores.

Ali iniciamos o jogo do estímulo e resposta. É interessante perceber que todo o exercício realizado no espaço aberto sempre se coloca como algo desorganizador da lógica cotidiana de uso do espaço, ocasionando a formação de um público não-convocado que acompanha o andamento das atividades. Isto ocorre ao mesmo tempo em que possibilita ao aluno exercitar a relação com o espectador, leva-o também, muitas vezes, a querer interpretar, partindo de uma idéia pessoal sem comunicação com o coletivo, e assim, se afastando da proposta inicial do exercício, não mais se relacionando com os estímulos externos, deixando de ser permeável e aberto para as possíveis mudanças de trajeto, para se fixar numa proposta individual e fechada: o aluno-ator-pesquisador passa a não mais trabalhar a partir de estímulos externos e sim por um jogo pessoal com o público. Em vários momentos da oficina, apontamos a ocorrência deste aspecto, orientamos para que eles retomem a idéia original do trabalho.

Dando seguimento ao encontro, fomos para uma rua de pedestres, no centro comercial da cidade, também partindo da relação com o espaço, trabalhamos a formação do coletivo para uma ação conjunta. Escolhemos para esta experiência formas de andar não-cotidianas. O objetivo era trabalhar o jogo coletivo e sua força no fazer teatral de rua. Percorremos um longo trajeto em grupo e, em cada momento, determinado pelo próprio grupo, a posição de liderança da caminhada era alternada entre os participantes.

Neste dia percebemos que o desenvolvimento de atividades com foco no coletivo gera no jogo teatral, no espaço urbano, uma força e uma presença que reverbera no trabalho atorial: a ampliação de movimentos, a variação de ritmos, a projeção das palavras, a relação com os espectadores são aspectos visíveis, que possibilitaram uma "liberdade de jogo e investigação", ampliando o repertório pessoal dos participantes.

Ao fim do encontro, sentamos no banco da praça e fizemos uma avaliação do dia de trabalho e de todas as descobertas pessoais e coletivas. Solicitei a todos que fizessem um diário destas descobertas.

Quinto e sexto encontro: devido ao mau tempo, tivemos que fazer o trabalho no interior do Mercado Central. O espaço era um grande corredor central com lojas. Nestes dias, após avaliação do encontro anterior, definimos que cada ator deveria trazer um objeto para ser usado no exercício e que jalecos brancos e jornais seriam os objetos comuns a todos os participantes, porque despertam o sentido coletivo de pertencimento.

No último dia, mais familiarizados com o trabalho, as relações iam se estabelecendo com maior intensidade e favoreciam o desenvolvimento do jogo. Como trabalhamos num espaço que não nos oferecia planos, transferimos para os atores esta tarefa, assim juntamos ao coletivo os estímulos novos, elementos como tempo, duração e planos de ação. A disponibilidade dos alunos já era tal que ocupamos por inteiro o corredor central no mercado, sem perder o eixo da oficina em curso: a improvisação como elemento criativo.

A ênfase do trabalho de relação ator-espaço, que damos nas práticas pedagógicas teatrais que realizamos nesta pesquisa, encontra-se também ancorada nos princípios do teatro ambientalista desenvolvido pelo diretor teatral norte-americano Richard Schechner nos anos de 1980. Segundo ele,

> a plenitude do espaço, as formas infinitas que o espaço pode transformar, articular? esta é a base do teatro ambientalista. Também é a fonte de treinamento do ator de teatro ambientalista. (...) Creio que existem relações reais entre o corpo e os espaços através dos quais se move o corpo. (...) O primeiro princípio cênico do teatro ambientalista é criar e usar espaços completos[10] (Schechner, 1988, p.30, minha tradução).

Todo o percurso, que desenvolvemos na oficina, foi objetivando a percepção e a execução de um processo que possibilite ao ator elaborar ações e reações pelo uso de espaços em sua totalidade.

Ao fim do percurso, pude perceber que a oficina necessitaria de pelos menos mais quatro encontros, para que os atores tivessem uma compreensão maior do trabalho, e também pudéssemos realizar novas saídas de rua em outros pontos da cidade.

---

[10] *La plenitud del espacio, las formas infinitas en que el espacio se puede transformar, articular, animar – esa es la base del diseño del teatro ambientalista. También es la fuente del entrenamiento del intérprete del teatro ambientalista. (...) Creo que existen relaciones entre el cuerpo y los espacios a través de los cuales se mueve el cuerpo (...) El primer principio escenico del teatro ambientalista es crear y usar espacios completos.*

A realização da oficina como parte integrante desta pesquisa de doutoramento foi importante para nossa investigação. Destacamos as características:

a) ênfase no fazer prático (não exclusivo, mas preponderante);
b) foco centrado em um único tema ou conteúdo de especialidade do artista-docente;
c) as estratégias utilizadas nos encontros bem planejadas, pois a curta duração da oficina não possibilita muitas alterações de trajeto; o artista-docente responsável pela oficina tem uma posição mais centrada nos procedimentos a serem acionados;
d) o sistema de avaliação continuada de uma oficina parte de uma atitude diária com o trabalho realizado que possibilita ao participante ter a consciência do processo.

O planejamento e a realização do laboratório experimental e da oficina foram significativos para o adensamento das questões iniciais da pesquisa, pois possibilitaram o exercício diário de trabalho em sala de aula e em espaços abertos/urbanos, tanto na cidade do Rio de Janeiro, como na cidade de Florianópolis, apresentando desafios para os alunos e para o docente, como também a percepção das dificuldades e facilidades que os procedimentos geram nos corpos partícipes desta aventura, que é a relação ensino-aprendizagem.

O ensino de teatro na universidade, segundo Isaacsson (1999, p.31), "deve construir muito mais uma iniciação do que uma formação. E nossa tarefa nada mais é do que organizar e propor esta iniciação.

A experiência com as possibilidades pedagógicas de abordar o conteúdo relacionado à atuação no teatro de rua permite-nos afirmar que a concentração de trabalho desenvolvido em uma oficina intensa em relação ao laboratório experimental, com dois encontros semanais ao longo do semestre, propicia o alargamento do conteúdo, em um semestre de atividade, porém esbarra no cotidiano do sistema de ensino universitário (falta dos alunos, avaliação, entre outras), que muitas vezes dificulta o bom andamento do trabalho. Na oficina o que temos é um grupo de participantes com maior concentração no trabalho, considerando a curta duração do curso, o que garante um grupo coeso e partícipe dos diversos momentos da oficina. Porém não desejamos aqui estabelecer critérios comparativos ou de valor entre estas abordagens, mas refletir sobre a dificuldade que diversos professores de interpretação e de

pedagogia teatral enfrentam no dia-a-dia da sala de aula. Penso que uma saída possível é, partindo da experiência dos grupos, problematizar cotidianamente nossa prática docente na universidade.

Julgo, ao final dos trabalhos, que ambas abordagens – laboratório experimental e oficina – se apresentaram eficazes em seus espaços de uso para o desenvolvimento dos procedimentos de atuação para teatro de rua, partindo de objetivos claros e de uma estruturação precisa dos conteúdos e das atividades a serem realizadas. Por fim, é importante ressaltar que, dada a especificidade de cada abordagem, os conteúdos e as estratégias de trabalho sofrem modificações pela ação e escolhas do artista-docente-pesquisador responsável e dos alunos-atores-pesquisadores envolvidos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. Cultura popular; um conceito várias histórias. In: ABREU, Martha & SOIHET, Raquel (Orgs.). *Ensino de história*: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005. p.83-103.

ALBANO, Ana A. M. *Tuneu, Tarsila e outros mestres*. São Paulo: Plexus, 1998.

ALCÁZAR, Hugo Salazar del. *Notas sobre el primer taller nacional de formación teatral-dramaturgia*. Lima: Ediciones Grupo Cultural Yuyachkani, 1990.

ALCURE, Adriana S. *Mamulengos dos mestres Zé Lopes e Zé da Vina*: etnografia e estudos de personagens. Rio de Janeiro, 2001. Rio de Janeiro, 2001. Dissertação (Mestrado em Teatro). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ALENCAR, Sandra. *Atuadores da paixão*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura, 1997.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês & ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-38.

AMARAL, Ana Lúcia. O trabalho em grupo: como trabalhar com os diferentes. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006. p.49-68.

AMARAL FILHO, Lindolfo. *Na trilha do cordel*: a dramaturgia de João Augusto. Salvador, 2005. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia, 2005.

ANDRADE, Elza de. *Proposta de atividade de pesquisa* – 2003.1. UNIRIO, 2003

_____. *Mecanismos de comicidade na construção do personagem*: propostas metodológicas para o trabalho do ator. Rio de Janeiro, 2005. Tese (Doutorado em Teatro) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ANDRADE, Mário de. *Danças dramáticas do Brasil*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1982.

ANDRÉ, Marli Eliza. *A etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1996.

ARGELANDER, Ron. Performance workshops: three types. Tradução não publicada de: Zeca Ligiéro. *The Drama Review*, v.22 n.4, p.3-18, dez. 1978.

ASLAN, Odete. *O ator no século XX*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares*: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 2004.

BARBA, Eugenio. *Más allá de las islas flotantes*. Buenos Aires: Firpo & Dubal, 1987.

_____. *Teatro*: soledad, oficio y revuelta. Buenos Aires: Catálogos, 1997.

_____. *Arar el cielo*: diálogos latinoamericanos. Havana: Casa de las Américas, 2002.

BARBA, Eugenio & SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator*: dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec/UNICAMP, 1995.

BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1994.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. *Obras escolhidas I*: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.114-119.

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*: obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1991. v.III, p.103-145.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Memórias del Guayabo*. Lima: Ediciones Grupo Cultural Yuyachkani, 1997. Documentos de teatro n.5.

BJERREGAARD, Lena (Org.). *Recuperar la memória del fuego*. Lima: Ediciones Grupo Cultural Yuyachkani, 1989. Documentos de teatro n.1.
BOGART, Anne & LANDAU, Tina. *The viewpoints book*. New York: Theatre Communications Group, 2005.
BONFITTO, Mateo. *O ator-compositor*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
BROOK, Peter. *O teatro e seu espaço*. Petrópolis: Vozes, 1970.
BURNIER, Luís Otávio. A arte do ator. *Revista do LUME*, Campinas, n.2, p.10-11, UNICAMP/LUME, 1999.
_____. *A arte do ator*: da técnica à representação. Campinas: UNICAMP, 2002.
CAJIAO, Fernando Gonzalez. *Teatro popular y callejero colombiano*. Bogotá: Aula Abierta/Magistério, 1997.
CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997.
CARDOSO, Ricardo José Brugger. *A cidade como palco*: o centro histórico como lócus da experiência teatral contemporânea, Rio de Janeiro – 1980/1992. Rio de Janeiro, 2005. Tese (Doutorado em Teatro) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
CARNEIRO, Ana. *Espaço cênico e comicidade*: a busca de uma definição para a linguagem do ator, Grupo Tá na Rua 1981. Rio de Janeiro, 1998. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
CARRASO, Jean Gabriel. *Jeux dramatique et pédagogie*. Paris: Edilig, 1983.
CARREIRA, André. Risco físico: a abordagem teatral da silhueta urbana e a preparação do ator. In: BIÃO, Armindo & GREINER, Christine (Orgs.). *Etnocenologia*: textos selecionados. São Paulo: Annablume/GIPE-CIT/PPGAC-UFBA, 1998b. p.187-193.
_____. Teatro de rua: mito e criação no Brasil. *ArtCultura*, Uberlândia, n.2, p.108-113, NEHAC/UFU, 2000.
_____. Teatro popular no Brasil: a rua como âmbito da cultura popular. *Urdimento, Revista de Estudos Sobre Teatro na América Latina*, Florianópolis, n.4, p.05-11, 2002.
_____. *La pasión puesta en la calle*: el teatro callejero en la Argentina y en el Brasil democráticos de la década del' 80. Buenos Aires: Nuova Generación, 2003.
_____. Os não-lugares: teatro de rua como resistência. *O teatro transcende*, Blumenau, v.13, n.1, p.63-68, 2004.
_____. Dramaturgia do espaço urbano e o teatro de invasão. In: MALUF, Sheila & AQUINO, Ricardo Bigi de (Orgs). *Reflexões sobre a cena*. Maceió/Salvador: EdUFAL/EDUFBA, 2005. p.27-34.
_____. Formação do ator e teatro de grupo: periferia e busca de identidade. In: MALUF, Sheila & AQUINO, Ricardo Bigi de (Orgs.). *Dramaturgia em cena*. Maceió/Salvador: EdUFAL/EDUFBA, 2006. p.49-60.
CARREIRA, André & OLIVEIRA, Valéria Maria de. Teatro de grupo: modelo de organização e geração de poéticas. *O Teatro Transcende*, Blumenau, n.12, p.95-98, FURB, 2003.
CARREIRA, André et al. (Orgs.). Metodologias de pesquisa em artes cênicas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
CARVALHO, Edgar de Assis. *Enigmas da cultura*. São Paulo: Cortez, 2003.
CARVALHO, Enio. *História e formação do ator*. São Paulo: Ática, 1989.
CASCUDO, Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1984.
CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
COSTA, Eliene Benício. *Saltimbancos urbanos*: a influência do circo na renovação do teatro brasileiro nas décadas de 1980/1990. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

CRUCIANI, Fabrizio & FALLETTI, Clelia. *Teatro de rua*. São Paulo: Hucitec, 1999.
CUNHA, Newton (Org.). *Dicionário SESC*: a linguagem da cultura. São Paulo: SESC/Perspectiva, 2003.
DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis*: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1981.
DOSSE, François. O espaço habitado segundo Michel de Certeau. *ArtCultura*, Uberlândia, n.9, p.82-92, EDUFU, jul./dez. 2004.
DOUXAMI, Christine. O estudo fílmico e antropológico do Guerreiro: primeiras reflexões. *Cadernos GIPE-CIT*, Salvador, n.11, p.58-73, jan. 2004.
ELMORE, Peter. Yuyachkani: passeio pelas ruas. *Cadernos de Teatro Latinoamericano 1*, Rio de Janeiro, p.81-87, FUNDACEN, 1988.
FABIÃO, Eleonora Batista. *Teatro imediato*: um exercício de história do espetáculo "Senhora dos afogados" – 1954/1994. Rio de Janeiro, 1996. Dissertação (Mestrado em História) - Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
___. História do espetáculo: presente e presença. In: I CONGRESSO BRASILERO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 1., 1999, São Paulo. *Anais...* Salvador: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), 1999. p.396-400.
FARIAS, Sérgio Coelho B. A performance como recurso para a formação de atores. *Repertório*, Salvador, ano 2, n.3, p.10-25, Universidade Federal da Bahia, 1999.
FÉRAL, Josette. (Org.). L' école du jeu. Saint-Jean-de-Védas: L'Entretemps, 2003.
_____. Vous avez dit training? *O Teatro Transcende*, Blumenau, n.12, p.49-58, FURB, 2003. Tradução e notas de José Ronaldo Faleiro.
FERNANDES, José Nunes. *Oficinas de música no Brasil*: história e metodologia. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.
FERNANDES, Silvia. *Grupos teatrais*: anos 70. Campinas: Ed.UNICAMP, 2000b.
FERRACINI, Renato. *A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator*. Campinas: Ed.UNICAMP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001.
FILHO, Oduvaldo Viana (Vianinha). *Dura lex sed lex*: no cabelo só gumex. Rio de Janeiro: Guanabara, 1967.
FOUCALT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
FREITAS, Paulo Luís de. *Tornar-se ator*: uma análise do ensino de interpretação no Brasil. Campinas: Ed. UNICAMP, 1998.
FUSER, Raquel B. Improvisação teatral. In: *Cadernos de textos para o vestibular*. Uberlândia: COARC/COPEV/UFU, s/d. p.2-4.
GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Petrópolis, Vozes, 1996.
GARCIA, Silvana. *O teatro da militância*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
GEIROLA, Gustavo. La práctica de los teatristas y el perfil del actor em América Latina. In: VILLEGAS, Juan (Org.). *Discursos teatrales em los albores del siglo XXI*. Irvini: Gestos, 2001. p.13-38.
GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.
GÓES, Lauro. *A criação coletiva*: Grupo Tá na Rua. Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1983.
GOODSON, Ivor. *Currículo*: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
GOMES, Núbia Pereira Magalhães & PEREIRA, Edmilson de Almeida. *Negras raízes mineiras*: os Arturos. Juiz de Fora: Ministério da Cultura/EDUFJF, 1988.
GUÉNOUN, Denis. *A exibição das palavras*: uma idéia (política) do teatro. Rio de Janeiro: Teatro Pequeno Gesto, 2003. Série Ensaios n.1.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Alta modernidade/pos-modernidade. In: _____. *Modernização dos sentidos*. São Paulo: Editora 34, 1998. p.237-296.
GUZINSKI, Maurício. *Tania Farias*: a presença de uma atriz não acadêmica. Porto Alegre, 2000. Monografia (Especialização em Teatro Contemporâneo) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
HALL, Stuart. *A identidade cultural pós-moderna*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
_____. Quem precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2004. p.103-133.
ICLE, Gilberto. *Teatro e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.
ISAACSSON, Marta. Teatro e universidade: uma integração a ser realizada. *Repertório*, ano 2, n.3, p.26-31, Universidade Federal do Bahia, 1999.
JANUZELLI, Antonio. *A aprendizagem do ator*. São Paulo: Ática, 1986.
JEUDY, Henri-Pierre. *Espelho das cidades*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.
KASSAI, M. Soledad Lagos de. *Creación colectiva*: teatro chileno a fines da década de los 80. Augsburgo: Peter Lang, 1992.
KEISERMAN, W. Nara. *Caminho pedagógico para a formação do ator narrador*. Rio de Janeiro, 2004. Tese (Doutorado em Teatro) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
KERSHAW, Baz. *The politics of performance*. New York: Routledge, 1992.
KOSOVSKI, Lidia. *Comunicação e espaço cênico*: do cubo teatral à cidade escavada. Rio de Janeiro, 2001. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
___ _. Espaço urbano e performance teatral. *O Percevejo*, Rio de Janeiro, n.12, p.219-224, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2003
KOSOVSKI, Ricardo. *Teatralidade como matriz comunicacional*: novas percepções. Rio de Janeiro, 2001. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
KOUDELA, Ingrid. Um protocolo dos protocolos. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, n.1, p.9-11, jan./jul. 2001.
_____. Hífens e reticências... In: SANTANA, Arão Paranaguá (Org.). *Visões da ilha*: apontamentos em teatro e educação. São Luís: Grupo de Pesquisa em Ensino do Teatro & Pedagogia Teatral, 2003. p.15-19.
LANÇA, José Roberto. *Encenação aplicada*: os mecanismos de aprendizagem implícitos no processo de encenação teatral. Rio de Janeiro, 2003. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
LANGSTED, Jorn. Is street theatre? Tradução não publicada de: Edinan Silva. In: *Maske und Kothurn*. Böhlau Verlag, 1987.
LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
_____. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
LÉVI-STRAUSS, Claude. A ciência do concreto. In: *O pensamento selvagem*. Campinas: Papirus, 2004. p.15-49.
LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
LIGIERO, Zeca. *Teatro a partir da comunidade*. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2003.
LIMA, Maria de Lourdes Rocha de. A aula universitária: uma vivência de múltiplos olhares sobre o conhecimento em situações interativas de ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). *Pedagogia universitária*: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2006. p.151-160.
LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Eliza. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
MANSON, Bim. *Street theatre and other outdoor performances*. New York: Routledge, 1992.

MARINIS, Marco de. Ter experiência em arte: para uma revisão das relações teoria/prática no contexto da nova teatrologia. Tradução não publicada de: André Carreira In: PELLETTIERI, Osvaldo & ROVNER, Eduardo. *La puesta en escena en latinoamerica*: teoría y practica teatral. Buenos Aires: Editorial Galerna/GETEA/CITI, 1995. p.55-62.
MARQUES, Isabel. *Ensino de dança hoje*: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2001.
_____. *A dança na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.
MARTINS, Marcos Bulhões. *Encenação em jogo*. São Paulo: Hucitec, 2004.
MATALLANA, Mario. Entrenamiento para la calle: notas de uma experiência pedagógica. *Conjunto*, Havana, n.101, p.45-52, Casa de las Américas, 1995.
MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
MERISIO, R. Paulo. *O espaço cênico no circo-teatro*: caminhos para a cena contemporânea. Rio de Janeiro, 1999. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
_____. *Um estudo sobre o modo melodramático de interpretar*: o circo-teatro nas décadas de 1970 e 1980 como fonte para laboratórios experimentais. Rio de Janeiro, 2005. Tese (Doutorado em Teatro) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.
MIRANDA, Brígida. Uma estrutura circular para o treinamento físico de atores. *Urdimento: Revista de Estudos sobre Teatro na América Latina*, Florianópolis, n.5, p.110-116, 2003.
MUGUERCIA, Magaly. Peru: cuerpo y política en la dramaturgia de Yuyachkani. *Teatro Celcit*, Buenos Aires, n.11-12, p.48-57, 1999.
OLIVEIRA, Mariana S. O jogo de cena do Cavalo Marinho: diálogos entre teatro e brincadeira. Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
PALLAMIN, Vera M. *Arte urbana*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2000.
_____. Arte urbana como prática crítica. In _____. (Org.). *Cidade e cultura*: esfera pública e transformação urbana. São Paulo: Estação Liberdade, 2002. p.103-109.
PALOMERO, Angel. Um dispositivo de agenciamento coletivo de criação e aprendizado (a criação coletiva e o ensino superior de teatro). Rio de Janeiro, 2004. Tese (Doutorado em Teatro) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
POLAR, Antonio Cornejo. *O condor voa*: literatura e cultura latino-americanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
RABETTI, Maria de Lourdes (Beti Rabetti). O festival teatro d'outras terras: apontamentos sobre a matéria de que são feitos os sonhos que vagam mundos. Programa da peça *A moça e o hipopótamo*. Rio de Janeiro: Museu da República , 1994. p.9-14.
_____. Grupos, trupes e companhia: momentos emblemáticos da história do teatro. *Urdimento: Revista de Estudos sobre Teatro na América Latina*, Florianópolis, n.1, p.72-84, 1997.
_____. Memória e culturas do popular no teatro: o típico e as técnicas. *O Percevejo*, Rio de Janeiro, n.8, p.3-18, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2000
_____. Perspectivas metodológicas em projetos integrados de pesquisa em teatro: laboratórios experimentais. In: II CONGRESSO BRASILERO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 2., 2001, Salvador. Anais... Salvador: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), 2001. p.40-46.
_____. (Org.). *Teatro e comicidades*: estudos sobre Ariano Suassuna e outros ensaios. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

ROJAS-TREMPE, Lady. Yuyachkani y su trayectoria dramática en Peru: entrevista a Ana Correa y Augusto Casafranca. *Latin American Theatre Review*, Kansas, n.28/1, p.159-165, 1994.
ROLNIK, Raquel. *O que é cidade*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2004.
SANTOS, Valmir (Org.). *Aos que virão depois de nós Kassandra in process*: o desassombro da utopia. Porto Alegre, 2004. Ói Nóis na Memória.
SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.
SCHECHNER, Richard. *El teatro ambientalista*. México: Árbol, 1988.
SILVA, Ângela M.; PINHEIRO, Maria Salete; FRANÇA, Maria Nani. *Guia para normatização de trabalhos técnico-científicos*. Uberlândia: EDUFU, 2005.
SILVA, Daniel Marques da. Tipo cômico: construção dramatúrgica, atorial e cênica. *Repertório*, Salvador, n.8, p.28-33, 2005.
SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
SOURIAU, Etienne. O cubo e a esfera. In: JÚNIOR, Redondo. *O teatro e sua estética*. Lisboa: Arcádia, s/d. p.31-54.
SOUZA, Eliene Benício de. *Teatro de rua*: uma forma de teatro popular no Nordeste. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 1993.
SPOLIN, Viola. *Improvisação para teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
SPRITZER, Mirna. *A formação do ator*: um diálogo de ações. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
STAZZACAPPA, Márcia & MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência*. Campinas: Papirus, 2006.
STRAZZACAPPA, Márcia & VIANNA, Tiche. Teatro na educação: reinventando mundos. In: FERREIRA, Sueli. (Org.). *O ensino das artes*: construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001, p.115-138.
TAYLOR, Diana. Encenando a memória social: Yuyachkani. In: RAVETTI, Graciela & ARBEX, Marcia (Orgs.). *Performance, exílio, fronteiras*: errâncias territoriais e textuais. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2002. p.13-46.
___ ___. *From the archive and the repertoire*: performing cultural memory in the Américas. Tradução não publicada de: Marcela Fuentes. Durham: Duke University Press, 2003.
TAVARES, Renan. Théâtre, éducation et culture marginale des années 70 au Brésil. Paris, 1985. Thèse (Doctorat) - Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle.
TEATRO DE RUA EM MOVIMENTO: SEMINÁRIOS E DEBATES, 1., 2004, São Paulo: Tablado de Arruar.
TELLES, Narciso. *O teatro que caminha pelas ruas*. São Paulo: Nativa, 2002.
TELLES, Narciso & CARNEIRO, Ana (Org.). *Teatro de rua*: olhares e perspectivas. Rio de Janeiro: E-Papers, 2005.
TRIVINOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.
TROTTA, Rosyane. *O paradoxo do teatro de grupo*. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. In: ___ ___. (Org.). *Técnicas de ensino*: por que não? Campinas: Papirus, 1991. p.131-146.
WATSON, Ian. *Towards a third theatre*: Eugenio Barba and the Odin Teatret. London: Routledge, 1993.
_____. *Hacia un tercer teatro*: Eugenio Barba y el Odin Teatret. Ciudad Real: Ñaque Editora, 2000.
ZAPATA, Miguel Rubio. *Notas sobre teatro*. Lima: Ediciones Grupo Cultural Yuyachkani, 2001.

Leia sobre teatro:

BRINCADEIRA E CONHECIMENTO
do faz de conta à representação teatral
Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Este livro inaugura a série Educação & Arte com um texto envolvente a respeito do desenvolvimento da função simbólica, namorando a autora apresenta e ilustra, com exemplos, a evolução da expressão dramática das crianças dos jogos de faz-de-conta à representação teatral.

A FORMAÇÃO DO ATOR
um diálogo de ações
Mirna Spritzer

Este é um texto que deve ser lido por todos os educadores que pensam o mundo e compreendem o seu papel como artistas e como cidadãos. Mirna revela que é preciso uma grande parceria com os alunos e uma intervenção pedagógica que desperte talentos respeitando o desenvolvimento de cada um.

A ESCOLA NO TEATRO
e o teatro na escola
Taís Ferreira

Com exemplos de situações vividas, a autora expõe, com sensibilidade e clareza, como acontecem os processos de recepção da linguagem teatral na infância e analisa o papel da escola, de pais e arte-educadores na escolha das peças teatrais e no acompanhamento de crianças e jovens a esses espetáculos.